

**LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE EVALUACIÓN ESTANDARIZADA EN
COLOMBIA Y LA RELACIÓN CON LOS POSTULADOS FILOSÓFICOS DE
BYUNG-CHUL HAN. (1990-2022)**

HELBERH YECID RODRÍGUEZ FRANCO

COD: 2021287544

Trabajo de Investigación presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en
Educación con Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa

Directora
Dra. Libia Stella Niño Zafra
Profesora Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C. 2023

Dedicatoria y agradecimientos

Esta investigación educativa está dedicada en principio a Dios, quién nos da la vida y salud para asumir tan arduos trabajos.

Toda la obra, está dedicada a la memoria de Rafael Guzmán (QEPD).

Con el mayor amor, a mí amada esposa Diana Alejandra Guzmán Vergara, quien con mucha sabiduría ha logrado acompañar y aguantar el peso de un camino bastante pedregoso y azaroso como lo es el del saber.

A las Familia Rodríguez Franco y Guzmán, quienes comprendieron los tiempos de compartir que se sacrifican al desarrollar este tipo de obras.

Mi total agradecimiento, a todos los maestros y compañeros con quienes tuve el privilegio de compartir conocimiento, saberes y opiniones convergentes y divergentes en los diferentes seminarios durante todo el camino de la maestría.

Agradecimiento especial, merece la Doctora y gran maestra Libia Stella Niño Zafra, quién con su sabiduría me orientó y sus apreciaciones alumbraron muchos pasajes de la obra, también supo soportar mis apreciaciones críticas.

Agradezco profundamente al Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), sus directivas y docentes, puesto que sin ellos no se hubiera logrado consolidar en la praxis muchas ideas expuestas en el transcurso de la presente obra.

Agradezco a mí alma mater, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), quién siempre será parte de mí vida y corazón, pues es quién me recuerda que soy hijo de la educación pública y, por lo tanto, debo velar por que su llama jamás se extinga.

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| CAPÍTULO I..... | 12 |
| ORIENTACIONES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EVALUACIÓN ESTANDARIZADA, INTERNACIONAL Y NACIONAL | 12 |
| 1.1. La globalización y el neoliberalismo en el marco de las orientaciones y políticas educativas de evaluación estandarizada | 13 |
| 1.2. Las orientaciones de política educativa neoliberal y su paradigma empresarial..... | 19 |
| 1.3. Las políticas de evaluación educativa neoliberal aplicadas en el contexto nacional | 28 |
| 1.4. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y la cultura de la evaluación estandarizada..... | 35 |
| CAPÍTULO II..... | 42 |
| LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA ANALIZADA DESDE LOS POSTULADOS FILOSÓFICOS DE BYUNG-CHUL HAN..... | 42 |
| 2.1. El Big Data y el mundo de los rankings educativos..... | 43 |
| 2.2. Autoexplotación, rendimiento, cansancio, burnout y su relación con la evaluación estandarizada | 48 |
| 2.3. El enjambre digital: el escenario educativo durante la pandemia COVID-19..... | 54 |
| 2.4. El panóptico digital y la migración hacia otras técnicas de control educativo | 56 |
| CAPÍTULO III..... | 59 |
| APROXIMACIÓN CRÍTICO-HISTÓRICA A LA EVALUACIÓN | 59 |
| 3.1. La evaluación y su contexto histórico | 60 |
| 3.2. El test y la administración científica del trabajo | 62 |
| 3.3. La evaluación orientada en objetivos de Tyler (1950) | 65 |
| 3.4. La evaluación formativa y sumativa de Scriven (1967)..... | 67 |
| 3.5. La evaluación sistemática de Stufflebeam (1967) | 71 |
| 3.6. La consolidación de la evaluación educativa en los años setenta y ochenta | 74 |
| CAPÍTULO IV | 82 |
| LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA Y EL LENGUAJE DE LAS COMPETENCIAS..... | 82 |
| 4.1. La globalización de las pruebas estandarizadas y las competencias | 83 |
| 4.2. Análisis crítico-histórico al surgimiento de las competencias..... | 87 |
| 4.3. Mirada crítica del discurso de las competencias a nivel internacional | 92 |
| 4.4. Las competencias a nivel nacional a través del Diseño Centrado en Evidencias (DCE) | 95 |

| | |
|--|------------|
| 4.5. Las preguntas por competencia y el negocio de responder correctamente | 101 |
| CAPÍTULO V | 107 |
| CARACTERIZACIÓN DEL LICEO HERMANO MIGUEL DE LA SALLE (LHEMI) | 107 |
| 5.1. Descripción y ubicación | 107 |
| 5.2. Reseña histórica | 107 |
| 5.3. Proyecto Educativo Institucional (PEI) | 110 |
| 5.4. Sistema Institucional de Evaluación (SIE) | 112 |
| CAPÍTULO VI..... | 119 |
| DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA | 119 |
| 6.1. Enfoque de la investigación..... | 119 |
| 6.2. El paradigma hermenéutico-comprensivo | 125 |
| 6.3. Población participante | 127 |
| 6.4. Muestra y criterios..... | 127 |
| 6.5. Técnica e instrumentos..... | 128 |
| CAPÍTULO VII | 133 |
| SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS..... | 133 |
| 7.1. Análisis a la formación académica y cargo de la población participante..... | 135 |
| 7.2. Análisis de la categoría 1: orientaciones y políticas educativas en evaluación estandarizada, internacional y nacional..... | 137 |
| 7.3. Análisis a la categoría 2: postulados filosóficos de Byung-Chul Han. | 143 |
| 7.4. Análisis a la categoría 3: Evaluación | 157 |
| 7.5. Análisis a la relación entre estandarización, estados de ánimo y praxis dentro del aula de clase..... | 168 |
| CAPÍTULO VIII..... | 184 |
| PROPUESTA PEDAGÓGICA..... | 184 |
| LA PEDAGOGÍA DEL MIRAR O CONTEMPLATIVA Y LA RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN FORMATIVA..... | 184 |
| 8.1 Fundamentación de la pedagogía del mirar o contemplativa | 186 |
| 8.2. Caracterización de la pedagogía del mirar o contemplativa..... | 190 |
| 8.3. La evaluación formativa | 192 |
| 8.4. La pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa aplicadas en el aula | 203 |
| 8.5. Estrategia didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa | 210 |

| | |
|---|------------|
| CAPITULO IX..... | 214 |
| CONCLUSIONES..... | 214 |
| 9.1. Orientaciones y políticas educativas en evaluación estandarizada, internacional y nacional | 214 |
| 9.2. Postulados filosóficos de Byung-Chul Han..... | 217 |
| 9.3. Evaluación y su estandarización | 221 |
| 9.4. Recomendaciones al Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI) | 224 |
| Referencias | 227 |
| Anexos..... | 239 |
| Índice de figuras | 245 |
| Índice de cuadros | 246 |
| Índice de gráficos..... | 246 |
| Índice de tablas | 246 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación educativa se desarrolla en la Maestría en Educación, desde la línea de investigación del grupo *Evaluando-nos* de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) con énfasis en evaluación y gestión, busca caracterizar cómo las *políticas educativas*¹ en evaluación estandarizada *posiblemente* estarían influyendo de manera negativa sobre los *estados de ánimo* de los docentes de 10° y 11° del Liceo Hermano Miguel La Salle² (LHEMI), vistos a la luz de los *postulados*³ filosóficos de Byung-Chul Han⁴ (2010), con el fin de establecer una aproximación crítica de la evaluación.

Al abordar este tema de investigación educativa es válido preguntarse sobre cuáles son los *posibles* efectos que ha generado la implementación de las políticas educativas en evaluación estandarizada en la actividad cotidiana de los docentes y cómo las mismas permiten ser interpretadas y comprendidas a la luz de los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010). Para el filósofo, los cambios que se están presentando en la sociedad del siglo XXI, no pudieran seguir interpretándose bajo paradigmas del siglo XX, ejemplo de ello es la afirmación en su texto *“La sociedad del cansancio”* (2010)⁵, donde señala que:

La sociedad disciplinaria de Foucault, que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas, ya no se corresponde con la sociedad de hoy en día. En su lugar se ha establecido desde hace tiempo otra completamente diferente, a saber: una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. (p. 25)

¹ La *política educativa* se entiende aquí desde la perspectiva de (Fernández J. M., 2010), quien considera que la política es un instrumento de transformación social, de la realidad dada, también de creación, de superación de lo existente, además de atender las necesidades sociales con una perspectiva prospectiva (futuro deseable) en una doble dirección: lo posible y lo deseable. Bajo esta interpretación, el sistema educativo colombiano cumpliría con dichas finalidades, además de abarcar los planos normativos como lo son; “el jurídico, el crítico y el pedagógico”. (Pp.19-24)

² En adelante se emplea la sigla LHEMI, para hacer referencia al Liceo Hermano Miguel La Salle.

³ (del latín, *postulatum*: cosa requerida.) Término que designa una premisa que no es evidente por sí misma, pero que se admite como punto de partida de una demostración. Definición tomada de: (www.filosofia.org, s.f.)

⁴ Byung-Chul Han (Seúl, Corea del Sur, 1959), estudió Filosofía en la Universidad de Friburgo y Literatura alemana y Teología en la Universidad de Múnich. En 1994 se doctoró por la primera de dichas universidades con una tesis sobre Martin Heidegger. Tras su habilitación dio clases de Filosofía y Teoría de los medios en la Escuela Superior de Diseño de Karlsruhe y desde 2012 es profesor de Filosofía y Estudios Culturales en la Universidad de las Artes de Berlín. Reseña biográfica tomada del texto: *La sociedad del cansancio* (2010).

⁵ (Han B.-C. , *La sociedad del cansancio*, 2010). (2a, 8a impresión 2019 ed.). (A. S. Ciria, Trad.) Bogotá D.C, Colombia: Herder.

En este sentido, las políticas educativas en evaluación estandarizada no escapan a los discursos dominantes del siglo XXI, enmarcados estos en la globalización y la sociedad de mercado, los cuales *posiblemente* están influyendo sobre los estados de ánimo en la actividad cotidiana de los docentes.

Por lo tanto, es pertinente efectuar una caracterización desde otra mirada, que se convierte en un complemento crítico tomando como punto de partida los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010) como son las ideas de *autoexplotación*, *rendimiento*, *cansancio*, *agotamiento*, *burnout* <<o síndrome de trabajador quemado>>⁶, los cuales evidencian múltiples formas de analizar la sociedad actual.

Con relación a los términos aludidos, claves para el planteamiento y desarrollo de la presente propuesta de investigación educativa; Han (2010) escribe que:

A partir de un determinado nivel de producción, la autoexplotación se vuelve esencialmente más eficaz y de mucho mayor rendimiento que la explotación a cargo de otros, porque viene acompañada de la sensación de libertad. La sociedad de rendimiento es una sociedad de la autoexplotación. El sujeto obligado a aportar rendimientos se explota así mismo hasta quemarse del todo (burnout). (p. 96)

Por ende, partimos del presupuesto de considerar que, si el filósofo da por hecho que estamos viviendo y experimentando transformaciones en la sociedad del siglo XXI, estos cambios no pueden ser ajenos al sistema educativo. Por tal motivo, es necesario llevar a cabo un análisis crítico desde los postulados filosóficos de Han (2010) e interpretarlos en el contexto educativo, dado que no puede existir un tipo de sociedad, sea cual fuere el adjetivo que se proponga⁷, sin llevar a cabo un estudio de los lugares donde son producidas y reproducidas dichas subjetividades.

En consecuencia, la presente investigación educativa considera que los postulados filosóficos de Han (2010), permiten la interpretación y comprensión de algunas dinámicas

⁶ La interpretación que se hace aquí de *burnout* es desde los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010), quién escribe en relación con este concepto que: “Como en último término compite contra sí mismo, trata de superarse hasta que se derrumba. Sufre un colapso psíquico que se designa como *burnout* o <<síndrome del trabajador quemado>>. El sujeto que está obligado a rendir se mata a base de autorrealizarse. Aquí coinciden la autorrealización y la autodestrucción”. (p. 83)

⁷ En su análisis sobre las sociedades del siglo XXI; Byung-Chul Han (2013) constantemente las adjetiva como *sociedades “del cansancio, del rendimiento, de la autoexplotación, de la transparencia, positiva, de la exposición, de la evidencia, del porno, de la aceleración, interna, de la información, de la revelación, del control, paliativa, del hiperconsumismo, del burnout, del Big Data, de la Infocracia”*. Algunos de estos calificativos a la sociedad del siglo XXI, Han las analiza con detalle en: (Han B.-C. , La sociedad de la transparencia, 2013) (R. Gabás, Trad.) Barcelona: Herder.

educativas, específicamente, las relacionadas con las políticas de evaluación estandarizada promovidas desde organizaciones socioeconómicas internacionales como el Banco Mundial (BM), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otras, las cuales repercuten directamente en la formulación e implementación de políticas educativas de evaluación estandarizada a nivel nacional.

De allí que, una de las razones que motivan esta investigación educativa están unidas a la experiencia propia como docente, principalmente la llevada a cabo en los grados de la educación media (10° y 11°), en donde se logró apreciar cómo la presión institucional en la búsqueda de mejores resultados en las pruebas estandarizadas (Saber 11°), *posiblemente* estaba generando efectos negativos en los estados de ánimo de los docentes, aspectos que se relacionan con los presupuestos discursivos promovidos en las políticas educativas de evaluación estandarizada impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN)⁸, a través de la implementación de categorías como son las *de capital humano, calidad educativa y competencias*.

Al tener en cuenta la anterior problemática, se plantea la siguiente *pregunta de investigación*: *¿Cuáles son los efectos de la implementación de las políticas educativas de evaluación estandarizada en los estados de ánimo de los docentes de 10° y 11° del LHEMI y cómo las mismas permiten ser interpretadas y comprendidas a la luz de los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010)?*

Como complemento al desarrollo de la pregunta problema, se plantearon las siguientes *preguntas orientadoras*:

- En el contexto de las políticas educativas neoliberales; ¿qué categorías conceptuales promueven las instituciones socioeconómicas internacionales para sugerir la implementación de políticas educativas de evaluación estandarizada en el sistema educativo nacional?

⁸ Para profundizar sobre los criterios estipulados por el Ministerio Nacional de Educación (MEN) sobre: *Evaluación, Proyectos Cobertura, Proyectos de Calidad, Proyectos Pertinencia, Referentes de Calidad, Modelos Educativos Flexibles*. Consultar: (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2023). Allí se logra constatar las apuestas discursivas del MEN en cuanto a sus políticas educativas-evaluativas.

- ¿A través de qué medios se ha llevado a cabo la implementación de las exigencias de orden neoliberal provenientes de las organizaciones socioeconómicas internacionales en el contexto educativo nacional y cómo pudiera influir en los estados de ánimo de los docentes?
- ¿Es posible una interpretación de las políticas educativas de evaluación estandarizada bajo los referentes filosóficos propuestos por Byung-Chul Han (2010), desde las categorías de sujetos de autoexplotación, rendimiento, cansancio, agotamiento y burnout?

Con el propósito de dar respuesta a los interrogantes planteados, se propuso como *objetivo de la investigación*: “*Caracterizar cómo las políticas educativas en evaluación estandarizada podrían influir en los estados de ánimo en los docentes de 10° y 11° del LHEMI, vistos a la luz de los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010), con el fin de establecer una aproximación crítica de la evaluación*”.

Para una mayor precisión de los propósitos del presente trabajo, se formulan los siguientes *objetivos específicos*:

- Analizar las orientaciones y políticas educativas de evaluación estandarizada, internacional y nacional, y la relación con las categorías de *capital humano, calidad educativa y competencias* con el propósito de comprender el referente conceptual que las sustenta.
- Examinar algunos de los postulados filosóficos empleados por Byung-Chul Han (2010)⁹ que posibilitan comprender las dinámicas propias de la evaluación estandarizada.
- Comprender la información recogida de los docentes de 10° y 11° del LHEMI para presentar otras perspectivas pedagógicas.
- Establecer una aproximación crítica que permita otras posibilidades de comprensión de la evaluación educativa tomando como referente los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010).

Para el desarrollo de un análisis teórico y práctico; se plantea la siguiente *metodología de investigación* educativa:

⁹ Algunos de los postulados filosóficos que permitirán el desarrollo del objetivo específico serán: *autoexplotación, rendimiento, cansancio, agotamiento, burnout* <<o *síndrome de trabajador quemado*>>. Acompañados de reflexiones en cuanto al “enjambre y panóptico digital y educativo”, el “Big Data y el tema de los rankings educativos”, entre otros.

- *Diseño metodológico*: se enmarca en un enfoque cualitativo con un énfasis hermenéutico-compreensivo; entendido como “la búsqueda en la interpretación y comprensión de significados, sentidos, creencias, valores, sentimientos, intencionalidades, entre las múltiples interacciones que se dan entre los documentos (teoría), el contexto escolar (narrativas, prácticas e interrelaciones entre los docentes)” Niño *et al* 2016 (Pp. 73-75). Del mismo modo, la visión cualitativa tiene como referentes los planteamientos teóricos de Sampieri *et al* (2014) y “El ojo ilustrado” propuesto por Eisner (1998).
- *Recolección de información*: en este apartado, se presenta la población participante, la muestra, los criterios y las técnicas empleadas en donde destacan el uso de instrumentos como el *análisis documental* y *la entrevista*, la cual fue aplicada a 25 docentes de 10° y 11° del LHEMI de distintas asignaturas, quienes dieron cuenta sobre sus estados de ánimo generados al implementar evaluaciones estandarizadas tipo Saber.
- *Sistematización y análisis de los resultados*: se contrasta y triangula los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010) y algunos referentes teóricos de la evaluación educativa con los hallazgos encontrados en el trabajo de campo sobre la implementación de las evaluaciones estandarizadas tipo Saber dentro del LHEMI, para ello, se asume la postura de la *crítica educativa* propuesta por Eisner (1998) con relación a la estructura basada en las fases de la *descripción, interpretación, evaluación y tematización*, con el fin de efectuar una propuesta pedagógica que posibilite otras perspectivas y orientaciones con relación a la evaluación.

La estructura del *marco teórico* propuesto para el desarrollo de la presente investigación educativa, se organiza de la siguiente manera: el primer capítulo se titula, *orientaciones y políticas educativas en evaluación estandarizada, internacional y nacional*; allí se realiza una aproximación a los términos de *globalización* y *neoliberalismo* para dar cuenta del contexto en el cual se vincula el auge de la estandarización de la evaluación tanto nivel internacional (pruebas Pisa) y nacional con las (pruebas Saber).

En el segundo capítulo, se efectúa la relación entre los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010) y los fenómenos educativos relacionados con la aplicación de la evaluación estandarizada, allí el lector encontrará la sustentación de conceptos como son los de *Big Data* o *dataísmo*; fenómeno social que consiste en llevar al máximo el control sobre

los datos de los seres humanos debido a la sobreacumulación que existe en las sociedades digitales de éstos, la *autoexplotación*, el *rendimiento*, el *cansancio*, el *burnout* o <<*síndrome del trabajador quemado*>>, así como términos empleados por Han (2010) como *el enjambre* y *panóptico digital*, consideramos a éste capítulo como el núcleo y aporte central de nuestra tesis de investigación educativa.

En el tercer capítulo, efectúa una aproximación crítico histórica al concepto de evaluación educativa, allí se tratan los principales referentes teóricos como son los de Tyler (1950) con el *modelo de evaluación orientado en objetivos*, Scriven (1967) con su perspectiva de la *evaluación formativa y sumativa*, Stufflebeam (1974) con su mirada centrada en el *proceso* y por último, se trata la consolidación de los paradigmas *constructivistas* a partir de la década de los años ochenta hasta nuestros días.

El capítulo cinco, presenta una caracterización general del LHEMI, lugar del trabajo de campo de la presente investigación educativa. En el capítulo seis, el lector encontrará la fundamentación en cuanto al diseño metodológico, sistematización, análisis de los resultados de la investigación. El octavo capítulo, presenta la propuesta pedagógica, la cual se fundamenta sobre la idea filosófica de la *pedagogía del mirar o contemplativa* proveniente de los postulados de Byung-Chul Han (2010).

Por último, se presentan las conclusiones con relación a las principales categorías empleadas para el desarrollo de la presente investigación educativa, a saber: **1. Orientaciones y políticas educativas en evaluación estandarizada, internacional y nacional.** **2. Postulados filosóficos de Byung-Chul-Han.** **3. Evaluación** y **4. Conclusiones** generales que se hacen al LHEMI con relación a los temas tratados durante el trabajo de campo.

En suma, la presente investigación educativa busca dar cuenta del proceso realizado tanto en su fase *teórica, metodológica y práctica*, con la que esperamos efectuar una lectura alternativa a los fenómenos que convergen con relación a la preparación y hegemonía de la estandarización de la evaluación y los efectos que está ocasionando sobre el cuerpo y la psique de los docentes para consolidar una propuesta pedagógica que reafirme y retome otros principios con relación a las dinámicas propias presentadas dentro del sistema educativo.

CAPÍTULO I

ORIENTACIONES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EVALUACIÓN ESTANDARIZADA, INTERNACIONAL Y NACIONAL

El proyecto neoliberal ha generado una nueva metanarrativa que ha colonizado nuestro sentido común, incluso en los movimientos sociales críticos y de izquierda. Ha instalado en el campo de la política educativa, antes que nada, un nuevo lenguaje y unas nuevas preocupaciones.

Enrique Díez Gutiérrez. En: Niño et al, (2016, p. 116)

Como lo afirma Díez Gutiérrez en Niño *et al* (2016), el proyecto neoliberal se ha convertido en una metanarrativa que ha colonizado no sólo el sentido común, sino que su ideología discursiva ha trascendido hacia todas las esferas del Estado instalándose por obvias razones también dentro del campo educativo. No obstante, es preciso aclarar que lo que hoy llamamos neoliberalismo es un concepto con historia; es decir, ha sido el efecto del desenvolvimiento del ser humano en el tiempo.

Es por ello que lo que hoy llamamos neoliberalismo y sus políticas han atravesado distintas transformaciones que podemos de manera general contextualizar en la denominada globalización; transformación social que se ha tejido en una amplia red de discursos y prácticas dentro de las que se destaca la adopción, formulación e implementación de políticas educativas con un alto énfasis económico, que han impactado en las formas de evaluar, característica que nos permite afirmar que la misma también se ha globalizado.

Por lo tanto, en el desarrollo del presente capítulo, se efectuará una aproximación a la definición de globalización; así como a una caracterización de la misma con el propósito de mostrar cómo la aplicación de las políticas educativas de orden neoliberal impulsadas a modo de *orientaciones* por entidades socioeconómicas internacionales como el Banco Mundial (BM), La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) o el Fondo Monetario Internacional (FMI), entre otras; han incidido directamente en la formulación e implementación de políticas

educativas nacionales y en la manera de evaluar, por lo general estandarizada¹⁰, que también se enmarca dentro de un discurso globalizador y neoliberal.

Por consiguiente, el lector se encontrará en el transcurso del desarrollo del capítulo con un análisis crítico de las categorías que cruzan por lo general el discurso globalizador y neoliberal en cuanto a la promoción de políticas educativas como lo son: el *capital humano (CH)* y la *calidad educativa*, así como otras categorías complementarias como los conceptos de *eficiencia y eficacia*.

La propuesta crítico analítica desemboca en cómo el impulso desde las organizaciones socioeconómicas a nivel internacional permean y colonizan las políticas educativas nacionales de educación, específicamente con el tema de la estandarización de la evaluación a través de instituciones de promoción de política como lo son el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Secretaría de Educación Nacional (SED) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a través de documentos de ley de trascendencia nacional como son: la Constitución Política Nacional de 1991, la Ley 115 General de Educación (1994) y algunos decretos de política educativa nacional.

1.1. La globalización y el neoliberalismo en el marco de las orientaciones y políticas educativas de evaluación estandarizada

El término globalización es indudablemente uno de los más empleados para caracterizar el mundo contemporáneo, hoy se usa dicho término indiscriminadamente sin saber a ciencia cierta qué es. En el artículo de Morales (2000)¹¹ sobre qué se entiende por globalización; el autor toma como referente varios profesionales de las ciencias sociales que buscan explicar este concepto; entre ellos, resaltan las

¹⁰ Durante el transcurso del presente texto, se entenderá a la “*evaluación estandarizada*” como “la medida en que las condiciones de aplicación y el procesamiento de los resultados son uniformes. Todos los evaluados — que se encuentren en determinado nivel o que haya seguido determinado tipo de formación— presentan exámenes que comparten todas sus características técnicas. De esta manera, se garantiza la objetividad de los resultados que se producen, y se obtienen mediciones uniformes y robustas de poblaciones e instituciones diversas que permiten la realización de análisis comparativos, incluso en distintos momentos del tiempo” (ICFES, 2014, p. 8). *Definición institucional* que demuestra la forma dominante y hegemónica de este tipo de evaluaciones, las cuales no tienen en cuenta aspectos diferenciadores dentro de la estructura socioeducativa como puede ser la diferencia entre los aspectos evaluativos rurales y urbanos.

¹¹ (Morales, 2000). Globalización: *conceptos, características y contradicciones*. Docente e investigador de la Escuela de Economía Agrícola de la Universidad de Costa Rica.

definiciones principalmente de H. Mittelman (1996), Cerdas (1997), Moneta (1996), Bodemer (1998), entre otros; donde grosso modo se puede inferir que el fenómeno llamado globalización abarca distintos ámbitos o enfoques interpretativos como los propuestos desde los estudios económicos, políticos, tecnológicos, socioculturales y su introducción al sistema educativo.

Por ejemplo, Lingard y Rizvi (2013) afirman sobre el significado de la globalización que:

es un concepto extremadamente conflictivo. Alude no sólo a los cambios de patrones en las actividades económicas transnacionales, en especial con respecto al movimiento de capital y finanzas, sino al modo en que las configuraciones políticas y culturales contemporáneas han adoptado nuevas formas debido a los principales avances en las tecnologías de la información. (p. 46)

Para dichos autores: “la idea de la globalización representa tanto una construcción ideológica como un imaginario social que ahora determina los discursos de política educativa” (Lingard, B y Rizvi F, 2013, p. 46). Una afirmación muy problemática, ya que los hechos empíricos demuestran que los discursos han trascendido más allá de los imaginarios sociales¹² encarnados dentro de las instituciones de política educativa, puesto que éstos trascienden a la normatividad convirtiéndose en últimas en medios de poder y técnicas de control que tienen como finalidad la construcción de nuevas subjetividades.

A pesar de la multiplicidad de enfoques e interpretaciones ideológicas para analizar el concepto de la globalización y su impacto en el sistema educativo, que han generado amplios debates; por ejemplo, en cuanto definición, origen y consecuencias (Lingard y Rizvi, 2013)¹³; es preciso señalar que la base de la misma sigue siendo los cambios económicos que ha presentado el sistema capitalista, el cual ha impactado otras esferas de la sociedad, principalmente a partir de la década de los ochentas y su consolidación en los años noventa hasta la actualidad a través del llamado neoliberalismo.

¹² Para profundizar sobre el concepto de *imaginario social*. Consultar: (García Rodríguez, 2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 31-42. doi: <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a08>

¹³ En cuanto a los debates que genera el concepto de globalización, Lingard y Rizvi (2013) señalan que “Estos debates se centran en cuestiones como las siguientes: cómo se debería medir la globalización; cuál es su cronología; cuáles son sus causas; cómo podríamos explicar la manera en que contribuye a diversas transformaciones económicas, sociales y culturales; y, lo que es más relevante, cuáles son sus implicaciones respecto a la política pública”. (p. 47)

Díaz Flórez (2018) describe el surgimiento del neoliberalismo desde una postura Foucaultiana, señalando que:

esta crisis del liberalismo, se produjo lo que (Foucault M. , 2007) analiza como una fobia al Estado y a las políticas del *welfare*, implementadas tanto en Europa como en Estados Unidos, que en su conjunto generan una nueva programación liberal, que se ha dado en llamar neoliberalismo. Esta transformación de la racionalidad liberal asume que las libertades democráticas sólo serían garantizadas a través de la intervención del Estado en ámbitos que el liberalismo clásico había considerado intocables, como los mecanismos de control de la economía propuestos por Keynes, y también aquellos que garantizarían la libertad amenazada, en el caso de Estados Unidos por la gran depresión, y en Europa, por el socialismo y el fascismo. (p. 37)

Por ello, se puede entender al neoliberalismo como una reacción de la visión liberal a los controles del Estado. Esta reinterpretación del liberalismo representa una nueva visión del sujeto; centrada en la idea de libertad para elegir, fuera de los dominios Estatales.

Es así como un acercamiento a la interpretación del enfoque económico de la globalización; muestra que la economía se ha ido consolidando, tal como lo concibe Vega (2007) “debido a la apertura comercial de muchos países, el incremento de los intercambios y la movilidad del capital de un lugar a otro” (p. 46), creando así sistemas complejos de intercambio de bienes y servicios como se puede evidenciar con el proceso en la creación de múltiples redes, instituciones financieras y corporaciones transnacionales a escala mundial, que a veces parecen ser lo mismo, pero no lo son, quienes tienen amplio poder de influencia y decisión sobre la economía mundial y a la vez han incidido drásticamente en las últimas crisis económicas a nivel mundial.

Además de esto, son bien conocidas las influencias dominantes y hegemónicas de instituciones financieras y políticas como el Banco Mundial (BM), El Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Comisión Europea (CE), entre otras.¹⁴

¹⁴ En adelante se utilizarán las siglas (BM) para referirse al Banco Mundial, (FMI) para Fondo Monetario Internacional, (UNESCO) para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, (BID) para Banco Interamericano de Desarrollo, (OMC) para la Organización Mundial del Comercio. (OCDE) para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (CEPAL) para la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la (CE) para la Comisión Europea.

Otro de los enfoques de la globalización y que ha impactado las dinámicas dentro del sistema educativo es el tecnológico y digital; teniendo en cuenta que el mismo se sustenta desde el paradigma de las llamadas sociedades de la comunicación, información y el conocimiento, donde uno de sus principales precursores ideológicos ha sido (Castells, 1997)¹⁵, entre otros.

Por ejemplo, dicho autor resalta la importancia del proceso en la nombrada revolución tecnológica; a saber, el creciente avance que han tenido las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), donde muy sintética y escuetamente el mundo está cambiando hacia un tipo de producción capitalista informacional, lo cual ha generado transformaciones en todos los campos de la vida social, cultural, política y económica, forjando un mundo de vida cada vez más interconectado e interdependiente a nivel local e internacional, que ha conllevado en últimas a una especie de capitalismo a escala global y que al igual que el enfoque económico, también ha incidido en la interpretación de las distintas relaciones y prácticas que se presentan dentro del sistema educativo.

Hoy es innegable la llegada y casi dominio absoluto de los medios tecnológicos y digitales dentro del sistema educativo, donde se empieza a interpretar una amplia gama de transformaciones que ha generado el mundo digital en las relaciones y prácticas educativas; por lo cual la producción escrita en relación a la educación y el mundo digital se ha incrementado a gran escala; prácticamente se podría afirmar que el paradigma digital es el que domina en el contexto de la globalización y su incursión en el mundo educativo.

Aunque muchos destacan la influencia fundamentalmente de la globalización en los ámbitos económico y tecnológico, también se marca la incidencia desde un enfoque político. Esta interpretación centra su atención en el debilitamiento de los Estado-Nación; donde se da una disminución del poder central en contraposición del dominio del sector privado encabezado principalmente por las multinacionales llegando a hablarse del proclamado eclipse del Estado; presentándose con ello lo que señala Vega (2007) como “la ruptura de fronteras, territorios, naciones, nacionalidades e incluso ciudadanías, generando procesos de deslocalización, desregionalización y desterritorialización”. (p. 54)

¹⁵ Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, Sociedad y cultura*, Volumen I: la sociedad red, Siglo XXI Editores, México.

Aquí es de suma importancia resaltar este enfoque político de la globalización en el contexto educativo, debido a que las políticas educativas han sido condicionadas por varios organismos internacionales de orden económico, lo cual se podría interpretar como una debilidad de los Estados-Nación al estar supeditadas sus políticas educativas al dominio de las entidades económicas internacionales.

Con relación a lo dicho, Niño *et al* (2016) citando a Rizvi y Lingard (2013), llaman la atención sobre las nuevas formas de gobernar e instaurar políticas de educación a través de lo que se ha llamado en el contexto de la política la gobernanza:

proceso que implica la autoridad de Gobiernos tanto nacionales como internacionales e involucra elementos y actores políticos en lo público y en lo privado, pero cediendo o entregando aspectos de sus criterios como la soberanía de un país, a los organismos internacionales. El llamado de la gobernanza es una nueva propuesta de gestión pública. (p. 27)

La evidencia de la injerencia de los organismos de orden económico en las políticas educativas de los Estados-Nación tiene entre muchos de sus objetivos, encarrilar a los países bajo el paradigma de la gestión empresarial hacia la producción de resultados, la rendición de cuentas (accountability)¹⁶ y enfocar todos los procesos educativos bajo la línea de la eficiencia y la eficacia, adaptándose de manera competente a la sociedad de mercado capitalista.

Bajo esta línea interpretativa, (Díaz Ballen, 2023) muestra como “la alineación de las Agendas de los Organismos Internacionales con las políticas neoliberales permite el tránsito hacia reformas y ajustes al currículo y la evaluación escolar” (p. 51), vinculadas estas bajo la dominancia hegemónica de la racionalidad neoliberal y el capitalismo globalizador; aspectos que se enmarcan según el autor en un condicionante: el Estado Neoliberal¹⁷; quién a través de la implementación de los modelos de la nueva gestión pública -NGP-; “se posiciona como

¹⁶ Con relación al surgimiento de la rendición de cuentas o Accountability, (Escudero, 2003) escribe que: “Junto al desencanto de la escuela pública, cabe señalar la recesión económica que caracteriza los finales años sesenta, y, sobre todo, la década de los setenta. Ello hizo que la población civil, como contribuyentes, y los propios legisladores se preocupasen por la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba en la mejora del sistema escolar. A finales de los años sesenta, y como consecuencia de lo anterior, entra en escena un nuevo movimiento, la era de la «Accountability», de la rendición de cuentas (Popham, 1980 y 1983; Rutman y Mowbray, 1983), que se asocia fundamentalmente a la responsabilidad del personal docente en el logro de objetivos educativos establecidos”. (p. 17)

¹⁷ (Díaz Ballen, 2023), entiende el *Estado Neoliberal* como aquel: “asociado a los procesos de descentralización económica y a las políticas de control y regulación del Estado sobre el ámbito educativo, fuerte en el control y enfocado en una administración burocrática de lo público”. (p. 54)

una nueva forma de liderazgo de corte gerencialista y bajo la pretensión de mejorar la calidad, la eficiencia y la eficacia de los servicios públicos en tiempos de modernización de los Estados y países en desarrollo” (p. 54), siendo estos “los condicionantes de las acciones y reconfiguraciones de las políticas educativas del Estado en los procesos socioeducativos”. (p. 54)

Al ampliar el tema de la globalización hacia los enfoques sociales y culturales; se podría decir que en el ámbito social se postula hoy que las sociedades son heterogéneas, fragmentadas, diluidas, inciertas y diversas en el marco de los nombrados post (postmodernas, postindustriales, postmaterialistas), donde se encumbra como nunca la llamada sociedad del consumo.¹⁸

Mientras que en el ámbito de la cultura sobresalen los estudios culturales en el marco de la postmodernidad; en donde categorías como las *de clase social, explotación o proletariado*, son abandonadas para imponer otras más globalizadas como por citar un ejemplo las de multitud de (Hardt, & Negri, 2000) en su libro imperio. Con relación a lo dicho Han (2014a) afirma que: “Hardt y Negri construyen su modelo de teoría sobre la base de categorías históricamente superadas, tales como clases y lucha de clases”. (p. 12)

Afirmación bastante problemática, dado que esta postura negaría los hechos empíricos que se han presentado en la realidad social e histórica que evidencian las luchas y resistencias que ejercen pueblos; etnias, juventudes, agremiaciones, sindicalistas, víctimas de conflictos armados y otros movimientos sociales marginados, sin voz, los y las nadies¹⁹, que no se interpretan desde los paradigmas digitales en el marco de la globalización. Cabe señalar aquí el papel trascendental que han tomado los movimientos juveniles; es destacado el

¹⁸ Para ampliar el tema de la *sociedad del consumo*, son valiosos los aportes de: (Bauman, 2007). Vida de Consumo, FEC. México. Entre otras obras sobresalientes como *Modernidad Líquida, Miedo Líquido y Sociedad Sitiada*.

¹⁹ En Colombia durante la campaña presidencial de *Gustavo Petro y Francia Márquez (2022)*. Tomó mayor fuerza el concepto de “*los y las nadies*”; una idea extraída del poema del escritor uruguayo Eduardo Galeano: Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada. Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos. En: (Hernández, 2022).

surgimiento de la llamada primera línea²⁰ dentro los grupos de protesta durante los paros nacionales presentados en Colombia durante el transcurso del año 2021.

Resumiendo, el término globalización es un concepto muy amplio y complejo de analizar, el cual se puede tratar como se demostró anteriormente desde distintos enfoques, marcos teóricos e ideológicos, donde cada uno de ellos se puede asumir desde una postura crítica. No obstante, sea cual fuere el enfoque que se asuma de la globalización, en todos se demuestra que no ha sido ajeno a las interpretaciones, relaciones y prácticas que se dan dentro del sistema educativo, influenciando directamente en el contexto de la evaluación; por lo tanto, podemos afirmar que la evaluación de tipo estándar también se ha globalizado, orientado e impulsado por los organismos socioeconómicos internacionales se ha buscado imponer de manera hegemónica a nivel mundial, a modo de ejemplo, las Pruebas de Evaluación del Desempeño de los Estudiantes, conocidas como Pruebas PISA (por sus siglas en inglés).

Sin embargo, hay un enfoque que en términos de política educativa ha sido muy evidente y pronunciado; el enfoque económico, bajo el discurso de progreso y desarrollo que amparado bajo las lógicas neoliberales ha incursionado en las agendas de política educativa a escala planetaria. En consecuencia, esta interpretación del mundo de la globalización desde un enfoque económico apoyado desde su dispositivo de control discursivo y práctico neoliberal es el que se ha impuesto principalmente bajo los condicionamientos económicos de organizaciones internacionales y que ha impactado directamente las formas en cómo debe evaluarse a nivel global.

1.2. Las orientaciones de política educativa neoliberal y su paradigma empresarial

Las primeras dos décadas del siglo XXI se han caracterizado por la influencia de distintas orientaciones de política educativa de orden neoliberal a nivel mundial. Por tal motivo, dichos lineamientos de corte neoliberal se han globalizado y las mismas han

²⁰ Para ampliar la información sobre la primera línea en Colombia. Consultar los siguientes artículos de periódico: (Rivera, 2021); *¿qué es la primera línea?* y (El Tiempo, 2019); *Qué es la "primera línea", grupo de ciudadanos con escudos en marchas*

incidido en la forma en cómo se evalúa. Por lo mismo, estas se han distinguido por la imposición de una serie de discursos y narrativas provenientes de entidades socioeconómicas como lo son: BM, FMI, OCDE, UNESCO, BID, CEPAL y la CE, entre otras.

Dichas organizaciones de corte económico hacia finales del siglo XX y en el transcurso de lo que avanza el XXI, han sido los principales orientadores y promotores a nivel mundial de políticas educativas neoliberales, como se indicó previamente en el enfoque económico de la globalización. Destaca una lógica economicista centrada en el desarrollo de terminologías y lenguaje de orden mercantil como lo son: *capital humano, competencia, calidad, eficiencia, eficacia, flexibilidad, recurso humano*, cuya finalidad es imponer la visión privada sobre la pública, además de convertir a la educación en un sistema de corte empresarial.

Vega (2005) resumiendo las ideas centrales en materia educativa provenientes del pensamiento de quién llama como el pontífice del neoliberalismo Martin Friedman²¹, señala que la educación se ha mercantilizado y ha ido perdiendo su sentido público e ingresando en las lógicas de la privatización en el que existen “compradores y vendedores, en ese mercado se vende una mercancía particular, la educación, cuya calidad es determinada por los gustos del consumidor”. (p. 127)

De ahí que, Cano (2020) haga referencia a la influencia que han tenido las organizaciones económicas internacionales en el proceso de *la privatización del sector educativo*, porque las mismas promueven “una inminente privatización para sobrevivir ante la competencia, pues la bandera del neoliberalismo es el individualismo, la obsesión por la eficiencia, productividad y competitividad”. (p. 62)

De allí que Vega (2005) señala como dichas instituciones económicas, encabezadas por el BM y el FMI, desde la década de los noventa han promovido toda una serie de equipos de investigación, financiación de proyectos, producción de libros cuya finalidad es imponer

²¹ Vega (2005) señala que la concepción neoliberal sobre la educación ha sido formulada por Milton y Rose Friedman en su texto: *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Editorial Grijalbo, México, 1980 (Pp. 126-127).

la lógica neoliberal en la educación a nivel mundial²². Según el BM, los altos índices de pobreza se deben a la falta de desarrollo de lo que la institución económica llama el capital humano.

El BM define al capital humano (CH) como “aquellos conocimientos, las capacidades y la salud que las personas acumulan y en los que invierten a lo largo de su vida y que les permiten desplegar su potencial como miembros productivos de la sociedad” (2021, párr. 4). Es evidente como la definición promovida por la institución económica interpreta a los “sujetos como emprendedores de sí mismos” (Cano, 2020, nota al pie 5, p. 61), así como la plena concepción de un sujeto que debe ser netamente productivo para la sociedad.

En consecuencia, el BM pone en marcha el desarrollo del Proyecto de Capital Humano (PCH),²³ el cual consideran que debe ser un “esfuerzo mundial para contribuir a acelerar el aumento y la mejora de las inversiones en las personas, con el propósito de lograr más equidad y un crecimiento económico mayor” (Banco Mundial BIRF-AIF, 2021). Según el enunciado del PCH, la educación es el motor del desarrollo económico de los países y, por lo tanto, se debe invertir en las personas, pero dicha inversión no es de manera gratuita, tendrá que retribuir a la sociedad en términos de productividad económica y desarrollo.

De allí que, el BM (2021) sostenga que el capital humano es una estrategia mundial para el desarrollo social y para no quedarse solamente en el discurso, ha creado un Índice de Capital Humano (ICH); el cual “sirve como valor de referencia para seguir de cerca los cambios en el capital humano y orientar las políticas destinadas a proteger a las personas e invertir en ellas durante la pandemia y posteriormente” (p. 13), mostrando a través del dato cuantitativo los avances de la implementación de políticas en favor del PCH a nivel mundial.

Al considerar a la persona como un capital; es decir, como algo en lo que se invierte para obtener una ganancia, el ser humano es despojado de su humanidad y cosificado como

²² También Cano (2020) citando a Maldonado señala que: “El Banco Mundial (BM), ha sido la organización de mayor importancia para el desarrollo económico, según Feinberg citado por Maldonado (2000), es el mayor prestamista y desde la década del 90, promueve las privatizaciones en diferentes sectores. El interés del Banco Mundial es la inversión en favor de los pobres no sólo por razones humanitarias sino una función bancaria excelente”. (pp. 55-56)

²³ En adelante se utilizará la sigla PCH para referirse al Proyecto de Capital Humano impulsado por el Banco Mundial (BM).

una mercancía que depende de su inversión²⁴ traerá una futura ganancia que tendrá que evidenciarse en el mejoramiento en los índices de desarrollo económico y en este sentido, el sistema educativo adquiere su forma empresarial.²⁵

Por esta razón, los países que no alcanzan los niveles de desarrollo proyectados por el BM (2021) es porque los gobiernos no hacen una correcta inversión en las personas. Según esta institución económica: “hay cada vez más evidencias de que, a menos que fortalezcan su capital humano, los países no podrán mantener el crecimiento económico, no contarán con una fuerza laboral preparada para los empleos más calificados del futuro ni podrán competir eficazmente en la economía mundial”. (párr. 5)

Así que, la pobreza, el atraso y el subdesarrollo de los países es debido a la falta de inversión en el capital humano y no a problemáticas estructurales propias de la economía de mercado. De allí la importancia de centrar el desarrollo del capital humano en la persona, aspecto clave del neoliberalismo; impulsando la competencia entre individuos en donde quien finalmente pierde es aquel que no ha desarrollado plenamente sus competencias y habilidades; a saber, su capital humano.

Lo que incide en la imposición de condicionantes de orden económico en las políticas educativas por parte de instancias multilaterales y la banca internacional que ha mostrado una de las primeras características de las políticas educativas neoliberales; la búsqueda del fortalecimiento del sector privado en contra del público y la reivindicación de lo individual sobre lo colectivo.

De este modo, se impone dentro del sistema educativo toda una serie de políticas que asumen la educación bajo la lógica de mercado; enfatizando el sentido empresarial, que no tiene otra finalidad que generar plusvalor, optimizando las ganancias a través de algunas

²⁴ La inversión en las personas no es gratuita, por ejemplo, (Díaz Flórez, 2018) señala que para que haya mejoramiento del “capital humano” habría que considerar que dicha inversión es en: “el tiempo, el nivel de cultura de los padres, el cuidado y el afecto dedicados por los padres a sus hijos en las diferentes etapas de la vida, los estímulos culturales, las atenciones médicas, la protección de la salud; pero también la capacidad de movilidad de un individuo, en especial la migración, hasta lograr un completo análisis ambiental de la vida del sujeto y propiciar una mejora del estatus, la remuneración y la cualificación de la inversión” (p. 46).

²⁵ Con relación a la visión de la educación como una *empresa*. Cano (2020) señala que: “El monetarismo considera la escuela como una empresa que ofrece un servicio en la que se invierte, para aumentar la productividad y así recuperar sus costos contando con empresas privadas que ingresan a este negocio educativo y desresponsabilizan la función social del Estado”. (p. 48)

categorías como lo son la *eficiencia y eficacia*; propias de la lógica privada que contrario a los objetivos planteados, han evidenciado procesos de desigualdad y segregación social propios dentro de un sistema educativo capitalista.

Otro aspecto para tener en cuenta en el análisis es como las políticas educativas a nivel mundial empiezan a ser condicionadas por dichas entidades macroeconómicas, convirtiendo a la educación en un elemento al servicio de la economía, todo ello bajo el discurso imperante de la globalización, principalmente desde el enfoque económico neoliberal y la incorporación de categorías como *capital humano, calidad educativa y las competencias*.

En cuanto al discurso de la globalización y la búsqueda en la implementación de políticas educativas, Lingard y Rizvi (2013) señalan que:

los propósitos educativos ahora se definen en términos de un conjunto más limitado de prioridades para el desarrollo de capital humano, relacionado con el rol que la educación puede desempeñar para satisfacer las necesidades de la economía global, al asegurar la competitividad tanto de las economías nacionales como las individuales. Esto se ha convertido en un discurso de política educativa globalizada. (p. 18)

Políticas educativas de orden neoliberal²⁶ que podrían endurecerse, pues es evidente que cuando se presenta una crisis en la economía mundial como lo fue la financiera de 2008²⁷, hubo una sacudida en las narrativas neoliberales, buscando corregir los errores cometidos los cuales repercutieron en una nueva reinterpretación en la implementación de la política educativa. Sin embargo, llama la atención que “el aparato ideológico neoliberal en el que se sitúa parece inquebrantable”²⁸ (Lingard, B y Rizvi F, 2013, p. 18) a pesar de las crisis económicas.

²⁶ Para profundizar sobre *la relación* entre globalización, política educativa y el Banco Mundial. Ver artículo de (Bonafant, 2002). *Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina*. En: Revista Mexicana de Sociología, Vol. 64, No. 3 (jul. - sep., 2002), pp. 3-35.

²⁷ En el prólogo del libro: “Políticas educativas en un mundo globalizado”. Lingard y Rizvi (2013) señalan que: “Durante 2008 y parte de 2009, el orden neoliberal global ha sido enfrentado de diferentes formas, en especial contra la realización de su rol al crear la crisis financiera global que ahora afecta a todas las áreas políticas, a los sistemas educativos y a las naciones. La crisis ha dado lugar a la urgente tarea de negociar un nuevo imaginario social que no solo asuma las consecuencias económicas y sociales de los fracasos del neoliberalismo, sino que también empiece a considerar nuevas formas de concebir la política y la práctica educativa”. (p. 15)

²⁸ No sólo inquebrantable, sino que llama la atención lo que resaltan Lingard y Rizvi (2013) que, a pesar de las crisis económicas vividas y las consecuencias de la actual pandemia del COVID-19, “las políticas educativas aún permanecen atrapadas en un marco neoliberal a pesar de sus contraindicaciones y las críticas de amplio

Por esta razón, el BM considera que el Proyecto de Capital Humano (PCH) está en peligro debido a los efectos negativos que ha ocasionado la pandemia del COVID-19²⁹ en las economías mundiales, de ahí la alarma de la institución económica mundial en no perder los avances en el desarrollo de capital humano que, según ellos, se ha logrado en las últimas décadas (Grupo Banco Mundial, 2020), de allí la importancia que uno de los pilares sobre los que se sustenta el discurso del PCH sea *la salud*.

El conservar la salud es de suma importancia para el PCH, dado que el desarrollo y mejoramiento de la economía lo generan personas sanas en condiciones óptimas para producir, una persona enferma no aporta productividad, antes bien, es una carga para el sistema, de igual manera que el estudiante que no es competente, se convierte más bien en un gasto, no produce una ganancia, lógica propia del capitalismo y su visión empresarial, donde ya no es vista la educación como un derecho social sino un servicio con características provenientes del mundo privado, que ha de propiciar una retribución, por no decir dentro las categorías marxistas, un plusvalor.

En consecuencia, la pandemia del COVID-19 que se presentó a nivel mundial con mayor fuerza entre los años (2020-2021), transcurso durante el cual se desarrolló la vacuna, ha impactado de manera negativa las economías del mundo entero lo que ocasionó que algunos enunciaron una crisis general del capitalismo mundial³⁰. Por tal motivo, urge al BM mantener y actualizar los PCH a nivel mundial en la búsqueda de potenciar aún más la aplicación de las políticas educativas neoliberales en todo el orbe.

Otra de las categorías fundamentales que ha sido impulsada por los organismos de orientación de política económica internacional y que se ha buscado implementar en el

espectro enfocadas en sus descontentos y de las diversas alternativas propuestas a la educación neoliberal". (p. 18)

²⁹ Los coronavirus son una familia de virus que pueden causar enfermedades como el resfriado común, el síndrome respiratorio agudo grave (SARS, por sus siglas en inglés) y el síndrome respiratorio de Oriente Medio (MERS, por sus siglas en inglés). En 2019 se identificó un nuevo coronavirus como la causa del brote de una enfermedad que se originó en China. El virus se conoce como coronavirus 2 del síndrome respiratorio agudo grave (SARS-CoV-2). La enfermedad que causa se llama enfermedad por coronavirus 2019 (COVID-19). En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el brote de la COVID-19 como pandemia. Texto tomado de: (Mayo Clinic, 2023)

³⁰ En plena pandemia COVID-19, se produjo un texto con artículos de varios autores con un apreciado reconociendo a nivel mundial, quienes se manifestaron sobre los efectos que produciría la pandemia en la económica mundial y, por ende, al capitalismo mundial, el texto al cual se hace referencia es: (Agamben, y otros, 2020).

sistema educativo con bastante éxito es el tema de la *calidad educativa*, en vista que esta categoría es empleada en el mundo empresarial y por lo mismo, se ha recontextualizado dentro del sistema educativo y por ello, se presenta su inminente relación con la evaluación educativa y el currículo.

Otro de los grandes pilares a nivel mundial que enuncia un discurso dominante de educación a nivel internacional es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La organización presenta así sus principales objetivos con relación a la educación:

La UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad. La UNESCO es la única organización de las Naciones Unidas que dispone de un mandato para abarcar todos los aspectos de la educación. De hecho, se le confió la coordinación de la Agenda de Educación Mundial 2030 en el marco del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. [...] La UNESCO ejerce el liderazgo mundial y regional en materia de educación, refuerza los sistemas educativos en el mundo entero y responde a los desafíos mundiales. (UNESCO, 2021, párrafos 1, 2, 3)

Según lo estipulado por la UNESCO³¹, al igual que el BM; consideran de suma importancia que la educación debe ser un proceso que abarque toda la vida, lo cual se infiere que es necesario el desarrollo de unas competencias que perduren a lo largo de ésta y que las mismas deben estar acompañadas de unos estándares de calidad educativa que deben pasar por filtros de medición.

Con relación a un acercamiento a la definición del término de calidad, Cano (2020) citando a (Gairìn, 1999) afirma que el término calidad aparentemente es conocido y utilizado en diferentes textos y discursos, pero no hay una teoría clara sobre su definición, aun cuando es aceptada de forma unánime. La calidad ha tenido un amplio consenso, no obstante; “todos podemos hablar de lo mismo, la calidad de la enseñanza, y ninguno nos entendemos, porque suponemos cosas muy distintas acerca de ella” (p. 13). “Esta confusión en el significado hace complicado su uso, al hablar de la calidad en la educación”. (p. 67)

³¹ La interpretación que se puede hacer del concepto de educación que establece la UNESCO como derecho, no tiene un referente claro, al menos en su página oficial, por el contrario, la organización presenta la mirada de la educación como una acción transformadora de vidas; “Garantizando una educación de calidad, equitativa e inclusiva y promover el aprendizaje a lo largo de la vida” (UNESCO.ORG., s.f.). No obstante, más allá de una concepción amplia de la educación como derecho humano, postula algunos propósitos como pueden ser la paz, la erradicación de la pobreza y el impulso del desarrollo sostenible y más recientemente, la igualdad de género.

Consiguientemente, el término de calidad educativa se ha entendido desde una visión neoliberal; en otras palabras, lograr los objetivos y metas trazadas utilizando para ello el menor tiempo, costos e insumos posibles, sin que ello perjudique el producto final, buscando maximizar los resultados constantemente. En este sentido, el tema de la calidad en la educación representa otra categoría transversal a los dispositivos discursivos, prácticas de control y poder promovidas y orientadas por las organizaciones internacionales de política educativa.

Si el propósito se convierte en el desarrollo de competencias las mismas han de ser de calidad y, por tanto, cumplen el propósito de encaminarse hacia la formación de sujetos productivos al sistema capitalista. De modo que, para validar el término de calidad educativa se hacen necesarias las evaluaciones estandarizadas con el fin de producir información de carácter objetivo; que determine si se está alcanzando las metas que trazan las organizaciones socioeconómicas de política educativa internacional para los distintos países, regiones, ciudades, distritos, localidades e instituciones.

Cano (2020) citando a (Sverdlick, 2012), señala como el término de calidad entró en un contexto ideológico y político que desemboca solo en la evaluación, “dejando de lado diferentes aspectos para intervenir: por ejemplo, nuevas prácticas educativas, diferentes concepciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, la misma evaluación u otras alternativas diferentes a la política educativa neoliberal”. (p.66)

Aparece así la necesidad de los datos, los comparativos, los rankings, los indicadores de gestión, las estadísticas, las proyecciones, toda una serie de lenguaje numérico que ha llevado al incremento exponencial de la burocracia educativa institucional, (papeleo interminable; llenar cualquier cantidad de formatos que atraviesan distintos periodos del año escolar).

Lo que incide en que la evaluación estandarizada se convierte así en la mejor herramienta con la cual se obtienen dichos datos; indicadores de gestión, que son el insumo perfecto para sustentar el dispositivo llamado literalmente *control de calidad*. De tal manera que aquellos países, regiones, ciudades, distritos, localidades e instituciones que alcancen los criterios establecidos y orientados desde los organismos económicos internacionales

accederán al selecto grupo de la excelencia; en otras palabras, aquellas instituciones que ofrecen comercializarse en el mercado educativo como establecimientos de calidad.

Un ejemplo de ello en Colombia fue el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE); mide cuatro componentes: “Desempeño, Progreso, Eficiencia, Ambiente Escolar ” (Cano, 2020, p. 94), puesto que el poseer un excelente resultado en este criterio se convierte en uno de los parámetros que les posibilita de manera legal a las instituciones educativas de orden privado establecer las tarifas económicas con relación a matrículas y pensiones, lo cual no solo genera una presión social para las instituciones de mantener y mejorar dichos resultados, sino que en consecuencia, produce una presión laboral y psicológica sobre todo el cuerpo docente y estudiantil, trasladándose incluso hasta los padres de familia.

En relación con lo dicho, es interesante el análisis que plantea Díaz Ballen (2023) al efectuar varias críticas, entre ellas:

La primera, al asociar los resultados con planes de incentivos económicos en favor de los directivos docentes y los mismos docentes, se terminó exagerando los resultados de las instituciones, dando lugar, a lo que se hallado las trampas de la calidad. Y, la segunda razón, el plan de incentivos a los estudiantes, llamado el Programa Ser Pilo Paga, el cual entregaba becas a los mejores puntajes de los estudiantes de todo el país. Esta vez, la trampa de la calidad, vendría de parte de la política y de los políticos, en tanto, las arcas de las universidades privadas crecieron en detrimento de las pocas Universidades Públicas y, los jóvenes hoy comienzan a abandonar sus carreras al no lograr sostenerse en las dinámicas socioeducativas de las privadas. (Pp. 55-56)

En este orden de ideas, Cano (2020) sostiene que, en búsqueda de la calidad educativa, es inevitable la “transformación del currículo en concordancia con la medición que realizan las pruebas masificadas, lo que afecta los procesos de formación y por supuesto la toma de decisiones presupuestales en las políticas oficiales, en los ejercicios de control y competitividad” (p. 93). Por ende, cabe preguntarnos: ¿qué otros aspectos se esconden en el discurso de la calidad educativa de orden neoliberal?

Esta categoría también está contenida en la visión de *progreso*; al igual que el capital humano, oculta una competencia salvaje en la búsqueda de los famosos resultados de calidad y excelencia, dicha relación sustentada desde el dispositivo discursivo del desarrollo de las competencias; aspecto que muchas veces incentiva deliberadamente a la manipulación y tergiversación de los resultados de los datos académicos, ya que los mismos muchas veces no tienen un control o forma de auditoría interna que permitan validar los resultados internos versus los externos.

Es curioso observar como muchas veces existen contradicciones en los resultados de los desempeños académicos que muestra una institución; por ejemplo, un resultado es el que se presenta cuando se evalúa de manera interna a los estudiantes y otra cuando son evaluados por entidades externas a través de instituciones especializadas en evaluaciones estandarizadas tipo (Milton Ochoa, Helmer Pardo o el mismo ICFES), generando así las llamadas trampas de la calidad por Díaz Ballen (2023). Cabe preguntarse el porqué de dicho fenómeno o qué intereses hay detrás de estas incongruencias.

Finalmente, lo único que promueve este Estado neoliberal y evaluador no es en sí calidad educativa, más bien es la consolidación de una manera estandarizada de evaluar, calificar, jerarquizar, seleccionar y excluir a los sujetos educativos, elementos esenciales y propios del sistema capitalista; los cuales desvirtúan la esencia final de la educación convirtiendo a los estudiantes y aprendices en clientes aptos para el sistema y en este sentido, empresarios de sí mismos.

Con relación a lo dicho Cano (2020) escribe que:

la obsesión por la calidad al plantear criterios cuantificables en la evaluación cumple con finalidades precisas: acreditar, seleccionar, estandarizar, certificar y competir por medio del uso de instrumentos que miden a los estudiantes y a los docentes, con el propósito explícito de prepararlos para la producción en la sociedad neoliberal. (p 68)

De allí que el discurso de la calidad educativa tan de moda en el contexto de la globalización; también converja en todo el entramado del lenguaje neoliberal liderados por las instancias multilaterales y la banca internacional y su incidencia en la formulación de políticas educativas en la búsqueda y promoción del desarrollo *de capital humano, calidad educativa y las competencias*; convertidos en todo un arsenal discursivo y práctico que ha encontrado en la estandarización de la evaluación la herramienta perfecta para validar y legitimar todo el engranaje en la búsqueda de la implementación de políticas educativas a nivel nacional.

1.3. Las políticas de evaluación educativa neoliberal aplicadas en el contexto nacional

En Colombia, no es coincidencia que los grandes cambios en términos de política educativa neoliberal se hayan empezado a dar con mayor énfasis en la década de los noventa; específicamente durante el gobierno del expresidente Cesar Gaviria (1990-1994) enmarcada en el “Plan de Ajuste Educativo” (PAE)³², los cuales no escapan a la lógica impulsada desde los organismos supranacionales.

En este sentido, Pulido (2014) citando a (López, 2007) en el artículo titulado: *veinte años de la Ley de 1994*, escribe que:

la expedición de la Ley también formó parte de un proceso de introducción de leyes generales para la educación en América Latina y el Caribe que, en general, se inspiraban en los principios del llamado Consenso de Washington y que iniciaron, con distintos matices, la aplicación de las estrategias neoliberales en las políticas públicas, con el fin de ajustar el modelo global de desarrollo que venía recomponiéndose desde la crisis de los años setenta. (p. 18)

Dichas iniciativas en el marco del contexto histórico internacional en la década de los noventa, influyeron en la búsqueda y transformación de las políticas educativas por parte del Estado y la sociedad en su conjunto. Así pues, será durante el gobierno del expresidente Gaviria (1990-1994), donde se sancionará La Constitución Política de Colombia de 1991 (Carta Magna); que se ha considerado como un gran paradigma de transformación en la historia de Colombia.

Por otro lado, Cajiao (2004) menciona cómo en el contexto internacional en la década de los años noventa fue clave en la influencia de un cambio de paradigma en la educación a nivel mundial; por ejemplo; el autor menciona algunos eventos de repercusión global que propiciaron aún más la promoción de un nuevo paradigma educativo en Colombia:

La conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien (1990), que aprobó la Declaración Mundial de Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje; la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, en Nueva York (1990); y el Plan de Acción de la UNESCO para la erradicación del analfabetismo. Antes se había realizado, a nivel regional, el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) en Quito (1981). (p. 39)

Así pues, con el evento a nivel nacional de la sanción de la (Constitución Política de Colombia, 1991) y la promoción de las políticas educativas impulsadas desde el Consenso de Washington, se consideró la puerta abierta y el sustento jurídico de la llegada de las

³² Vega (2005) efectúa un análisis crítico de los *Planes de Ajuste Estructural* (PAE's) en el contexto de salud, el cual tampoco escapó a la interpretación neoliberal. Ver: Vega, R. (2005). *Los economistas neoliberales: nuevos criminales de guerra*. Bogotá D.C: Centro Bolivariano (Pp. 187-192).

interpretaciones de orden liberal que con el tiempo mutaron a su adaptación neoliberal a través de la idea imperante de implementar un Estado descentralizado en términos administrativos y financieros con miras a reducir el gasto público vinculados a las narrativas de *eficiencia y eficacia*.

Una vez sancionada como Carta Magna, se puede leer el artículo 67; donde se define a la educación como: “Un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social... El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación” (Constitución Política de Colombia, 1991, p. 25). Como se evidencia, la educación más allá de entenderse como un derecho, se plantea como un servicio público lo que en palabras de Cano (2020); “fragmentó la concepción de una igualdad en educación y posibilitó el ingreso de la empresa privada a cubrir las responsabilidades estatales”. (p. 78)

En este sentido, se entiende que el servicio público de la educación no sólo es compromiso del Estado, sino también de la sociedad y la familia, quienes deben ser responsables en la prestación de dicho servicio. La anterior interpretación se sustenta con la afirmación que se encuentra en el artículo 68, donde se lee: “Los particulares podrán fundar establecimientos educativos”. (p. 25)

En cuanto a responsabilizar a la familia sobre el servicio educativo en el Artículo 68 de la Constitución Política se lee que los padres pueden “escoger el tipo de educación para sus hijos” (p. 25), pero esta relativa autonomía de elección, como muy bien lo señala Cano (2020), depende principalmente de factores socioeconómicos. Los padres de familia en la gran mayoría de casos no poseen una fuerte influencia en la toma de decisiones dentro de los procesos organizativos, curriculares, pedagógicos, evaluativos dentro de una institución. Si acaso, sus ámbitos de participación se resumen en los consejos de padres o las constantes quejas que, por lo general, no tendrán profundas repercusiones.

Los artículos mencionados nos permiten inferir que desde la Constitución Política de 1991 hay una apertura a la interpretación de la visión neoliberal de la educación, puesto que la misma toma un carácter de servicio más que de derecho. Dicho servicio público lo puede prestar cualquier persona y aunque en la Constitución se aluda que deben ser personas idóneas, éticas y pedagógicas, dicho elemento dista bastante de la realidad del contexto educativo.

En este sentido Cano (2020) citando a (Díez E. , 2009) afirma que:

Bajo el contexto neoliberal, las políticas educativas formuladas desde los Organismos Internacionales afectan el ideario educativo, pues al concebir el sistema educativo como empresa con medidas del mercado en las que la educación no puede ser considerada como un derecho social protegido por el Estado, sino como un servicio prestado a clientes, se adecúa el sistema educativo a las prácticas del mercado: libertad para escoger la institución educativa, decisiones según el gasto en el costo educativo y los ranking comparados de las instituciones. (p. 51)

Consecuentemente, se puede considerar el contexto político y económico en donde emergió la Constitución Política de 1991 como una coyuntura histórica bajo la cual, se han efectuado distintas interpretaciones sobre la implementación de políticas de corte neoliberal, entre ellas, las educativas, dado que desde dicha mirada, minimiza la responsabilidad social del Estado amplificándola hacia la sociedad y la familia; promoviendo de esta manera una visión privatizadora y descentralizada que posibilitó al particular promover el servicio de la educación.

Aquí, es importante plantear un interesante análisis entre la visión de la Constitución Política de 1991, vista desde la perspectiva de un *Estado Social de Derecho* y otra desde el *Estado Neoliberal*, por ejemplo, para (Díaz Borbón, 2018)

La concepción del Estado Social de Derecho difiere de la difundida por el Estado Neoliberal. Más aún, son opuestas la una a la otra y sus propósitos, el sentido y uso de los medios y los fines de los aparatos gubernativos, los resultados perseguidos, varían de una concepción a otra. La interpretación y forma de la democracia, de la justicia y la equidad, la representación y ejercicio de poderes, difieren de una visión a otra. No es solo una posición apostada en la descripción teórica; se contraponen porque corresponden a posturas contrarias dentro de una misma estructura macro de cómo desde lo político y lo económico se debe organizar la sociedad, los seres humanos, ante un estadio avanzado del capitalismo globalizado. (p. 123)

Por consiguiente, y bajo la línea interpretativa de Díaz Borbón (2018), la mirada que se hace aquí sobre la Constitución Política de Colombia de 1991 es la que se enmarca en el Estado Neoliberal más que la del Estado Social de Derecho.

De ahí que, esta orientación se concretiza hasta 1994 cuando se establece la Ley 115 General de la Educación³³ en donde se puede interpretar de su artículo 1°. Objetivo de la Ley, otro de los elementos discursivos del neoliberalismo; la *descentralización*. Desde el enfoque educativo; el Estado al considerar la educación como un servicio público, pierde su poder

³³ (Rodríguez A. , 2014) señala que: “La Ley General de Educación de 1994 es, tal vez, la primera en la cual el sector educativo organizado tiene una participación destacadísima, empezando por la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), pero también de otros gremios del sector educativo, las organizaciones privadas, la academia, investigadores independientes”. (p. 110)

centralizador y responsabiliza a las personas, familias y la sociedad sobre el proceso en la formación educativa, según sean sus intereses.

Bajo esta línea argumental; Niño *et al* (2016), también destacan el fenómeno de la descentralización en el contexto educativo al afirmar que:

En el caso colombiano se ha venido gestando en la política pública educativa la descentralización político-administrativa; el Ministerio de Educación Nacional se reserva la autoridad máxima curricular, ejercida mediante la manipulación de los contenidos básicos por niveles o en particular en las llamadas áreas fundamentales. (Pp. 49-50)

El Estado cede y la prestación del servicio educativo enunciada en el artículo 3°, se amplía así a los particulares quienes “podrán fundar establecimientos educativos en las condiciones que para su creación y gestación establezcan las normas pertinentes” (Ley 115 General de la Educación, 1994, p. 18), puerta abierta a la privatización del sistema educativo conllevando no a la calidad de educación sino por el contrario a la segregación y el aumento de la estratificación social (desigualdad de clase).³⁴

Así pues, el auge de la privatización en el marco de la educación, más allá de los indicadores de mejoramiento, también ha generado segregación social, puesto que no es la mayoría de los estudiantes quienes logran ingresar a los sistemas educativos privados, sean estos colegios o incluso la educación superior, debido en gran parte a los costos económicos que acarrear, dicho fenómeno abre mucho más las brechas no de equidad, sino todo lo contrario, desigualdad y marginación.

Los aspectos señalados anteriormente, son la muestra de cómo a partir de la Constitución Política de 1991 y la Ley 115 General de Educación de 1994; se han convertido en dos documentos legales de política educativa que demuestran cómo el Estado descentraliza su responsabilidad en cuanto a asumir el derecho a la educación, generando que cualquier particular tenga la posibilidad de inaugurar un colegio y convertirse así en un ejemplo de emprendimiento.

³⁴ Con relación a la consolidación de la privatización de parte del sistema educativo impulsado desde los documentos de política legal nacional como la Ley 115 General de Educación. Cano retomando a Díez y Gimeno (2020) señala que: “Esta aparente libertad en la privatización, por el contrario, genera efectos desastrosos como lo advierten Díez (2009) y Gimeno (1998), para quienes la segregación y el aumento de estratificación social, son consecuencias al no considerar el Estado como medio para superar las desigualdades. En la actualidad la libertad de elección educativa está sometida a condiciones del libre mercado”. (p. 52)

Aspecto que evidenció la puesta en práctica de la política neoliberal en la educación; la multiplicación de colegios de garaje, el enriquecimiento de unas pocas familias y personas a través de políticas educativas como los llamados *convenios o colegios en concesión*; en donde las condiciones estructurales en una gran mayoría, son pésimas para el aprendizaje de los estudiantes y denigrantes contrataciones laborales para docentes³⁵, escondidas bajo los discursos de eficiencia y eficacia, lenguaje propio de la lógica neoliberal imperante en las dos primeras décadas del siglo XXI.

Así pues, es como en Colombia uno de los principales promotores de política educativa es el Ministerio de Educación Nacional (MEN)³⁶ y las respectivas Secretarías de Educación Nacional (SED) asignadas en los distintos departamentos del país. Estos organismos de carácter central en cuanto a la implementación de política educativa nacional no han sido ajenos a los condicionamientos y orientaciones internacionales de política educativa; lo cual reivindica la afirmación de Lingard y Rizvi (2013) en cuanto a que: “las organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la OCDE ahora se han convertido en los principales actores políticos, decididos a ejercer su influencia en las políticas educativas nacionales y en su evaluación”. (p. 46)

Bajo esta línea interpretativa, es importante resaltar cómo Díaz Ballen (2023) señala por ejemplo que: “entre el 2003 y el 2008 esta política toma fuerza en el ámbito educativo centrándose en ejes temáticos tales como la cobertura, la calidad, la innovación y el modelo de gestión”. (p. 55). Políticas educativas de corte neoliberal que se fortalecieron aún más bajo el gobierno neoconservador de Andrés Pastrana (1998-2002), y los dos períodos gubernamentales propiamente liberales de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010)

Quienes a través de políticas educativas como la Revolución Educativa de Uribe Vélez (2002-2010) y Juan Manuel Santos (2010-2018); con la promoción de Colombia para ser aceptado dentro del Club De Las Buenas Prácticas impulsado a nivel mundial por la OCDE; se convirtieron en factores clave de cómo “las reformas y ajustes a partir de nuevas

³⁵ En opinión de Niño (2022), la mayoría de los colegios en concesión son dados a colegios de élite, por ejemplo; Gimnasio Moderno, Liceo Francés, Colegio Alemán etc. con magníficas sedes, pero evidenciando la contradicción de generar desventajas a los profesores de estos colegios a quienes les pagan menos salarios que a los profesores del régimen público.

³⁶ En adelante se utilizará la sigla MEN, para hacer referencia al Ministerio de Educación Nacional.

políticas públicas en educación, a la sombra de la injerencia de los Organismos Internacionales”. (p. 53).

Así mismo, Díaz Ballen (2023) citando a Díez (2009, p. 32), resalta los distintos préstamos bancarios para favorecer los programas y proyectos educativos, proceso que según el autor; demuestra que el proceso de implantar el Estado neoliberal ha sido para América Latina y por ende Colombia, conduciendo a ajustes fiscales como telones de fondo, un fenómeno isomorfo y con carácter performativo,³⁷ impactando en definitiva el sistema educativo en cuanto a su propósito de construir nuevas subjetividades que necesariamente se vinculan hacia la formación de un sujeto de rendimiento y auto emprendedor, en el marco de una sociedad de consumo y progresista.

A continuación, se mencionan algunas leyes y decretos de política educativa expedidos por el MEN,³⁸ dentro de los que es evidente la instauración a través de la normatividad del Estado neoliberal. Por ejemplo, al direccionarse a la página web del MEN, al desplegar la pestaña: Preescolar, Básica y Media, se puede leer los ítems del buscador: Evaluación, Proyectos Cobertura, Proyectos de Calidad, Proyectos Pertinencia, Referentes de Calidad, Modelos Educativos Flexibles³⁹. (Ministerio de Educación Nacional, 2022). Cómo se logra evidenciar, los conceptos mencionados orientan gran parte de los lenguajes y discursos sobre los cuales se direcciona la gestión de política educativa nacional.

No es sorpresa encontrar los conceptos de *evaluación, calidad, pertinencia y flexibilidad*; términos que responden, aunque no de manera concluyente, a toda una serie de narrativas y prácticas del modelo educativo neoliberal. A partir de lo anterior, cabe mencionar los siguientes decretos y leyes de política nacional con relación a la evaluación; a saber, los *Decretos* 1860 de 1994, 230 de 2002, y 1290 de 2009.

³⁷ El carácter *performativo* es entendido desde la lingüística en el sentido que al enunciarse realiza la acción que significa; es decir, que implica la realización simultánea por el hablante de la acción evocada, por el ejemplo, “yo juro es un enunciado performativo”.

³⁸ El Ministerio de Educación Nacional (MEN), dispone en su página web oficial en el apartado: *normatividad*, de todas las leyes, decretos, resoluciones y circulares que ha expedido a la fecha. Por tal motivo, se invita a su consulta con la intención de validar la información normativa del presente documento. En: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Normatividad/>

³⁹ Para profundizar sobre los criterios estipulados por el MEN sobre: *Evaluación, Proyectos Cobertura, Proyectos de Calidad, Proyectos Pertinencia, Referentes de Calidad, Modelos Educativos Flexibles*. Consultar: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>

El análisis efectuado por Cano (2020), sobre los decretos en mención, señala que: “los tres decretos hacen referencia a la calidad de la educación lo que se evidencia que las políticas sobre evaluación están relacionadas con la preocupación por medir con instrumentos técnicos, la calidad educativa”. (p. 97)

Cabe también señalar la ley 1324 de 2009;

por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES”. (Ministerio de Educación Nacional, 2022)

Es interesante destacar en dicha ley como se busca establecer una cultura de la evaluación estandarizada; que permita establecer una base de datos e indicadores que tal cual reza la norma, posibilita el control y vigilancia por parte del Estado. Esta norma trajo como consecuencia la transformación de la entidad encargada de evaluar a nivel nacional, el Instituto Colombiano para Evaluación de la Educación (ICFES).

En resumen, es coherente afirmar que, desde los distintos documentos de ley, decretos, resoluciones y hasta circulares de política educativa emanadas desde el MEN y reproducidas por las distintas Secretarías de Educación Nacional (SED); validan y legitiman los distintos dispositivos de poder y control que imponen una serie de discursos y prácticas que responden a la lógica del Estado neoliberal, desde la cual se concibe al sistema educativo al servicio del mercado y el capital en donde el sujeto se visualiza como un empresario, competente para responder a un mundo globalizado, de allí que el Estado visualice la necesidad de validar las evaluaciones estandarizadas que permitan monitorear si se están alcanzando los objetivos de la llamada calidad educativa.

1.4. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y la cultura de la evaluación estandarizada

En Colombia, a partir de la Ley 1324 y el Decreto 5014 de 2009; por el cual se modificó la estructura del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), se considera a esta Institución Nacional como la empresa estatal de carácter social (artículo 1), cuya función principal en el Artículo 22 es “dirigir y controlar la

definición de metodologías para la evaluación de aptitudes, conocimientos y competencias, a través de instrumentos estandarizados”. (Ministerio de Educación Nacional, 2009)

Al consolidarse el ICFES como la institución nacional de evaluación, Cano (2020) señala que uno de los principales propósitos es “la divulgación pública de resultados, los cuales proporcionan información para plantear políticas educativas de tipo económico” (p. 50); además de promover los resultados que arroja a través de las pruebas estandarizadas que realiza en distintas fechas del año escolar, aspecto que trae efectos poco constructivos al sistema educativo como la constante jerarquización de instituciones y estudiantes a nivel nacional, regional, distrital, institucional y local.

En este sentido, el ICFES implementa las pruebas Saber en Colombia; las cuales son evaluaciones censales y periódicas que deben presentar los estudiantes de 3°, 5°, 9°, 11°; también las Saber Pro y Saber TyT; estas tienen el propósito de medir fortalezas y debilidades en el proceso formativo por lo que es importante resaltar el papel de los resultados vistos como indicadores de desempeño que se obtienen y que permiten identificar el desarrollo de las competencias básicas o según ICFES (2014) genéricas; entendidas como aquellas que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión y (no genéricas); es decir, “propias de oficios particulares que demandan un entrenamiento especializado” (p. 14), en donde todo estudiante debe alcanzar como mínimo las competencias genéricas.

Con relación al concepto de competencias genéricas el documento de ICFES de (2014) hace la siguiente salvedad:

Es importante insistir en que competencias genéricas no se refiere simplemente a competencias “desde el punto de vista del funcionamiento básico de la sociedad y la supervivencia inmediata de los individuos”. Se refiere a “competencias desde la perspectiva de una vida exitosa y una sociedad que funcione adecuadamente, teniendo en cuenta los beneficios sociales que puede brindar un individuo adecuadamente educado para una economía productiva, la democracia, la cohesión social y la paz. (p. 11)

Por ende, el ICFES consideró la necesidad de realizar modificaciones a las evaluaciones estandarizadas para que los resultados obtenidos pudieran ser comparables con otros exámenes, de tal suerte que fuera visible la articulación y el desempeño de las competencias en los diferentes ciclos escolares lo que se ha denominado *alineación*; lo cual se estipula como un mandato a partir del Plan Nacional de Desarrollo *Prosperidad para*

Todos (2010-2014), consolidando así el Sistema Nacional de Evaluación Externa Estandarizada (SNEE) en Colombia (ICFES, 2014).

Según lo anterior, se ha generado una perspectiva de cambio a raíz de la necesidad de evaluar las competencias, (sean estas genéricas o no-genéricas) en los diferentes grados escolares buscando obtener resultados más confiables consolidando como ya se aludió el SNEE; el cual monitorea los resultados de cada nivel proporcionando reportes que permitan establecer de forma mucho más clara a las instituciones planes y acciones de mejora en los conocimientos que según las pruebas estandarizadas presentan debilidades.

Por consiguiente, la búsqueda de la alineación manifiesta el dominio de las pruebas estandarizadas dentro del sistema educativo, cumpliendo el mandato estipulado en la Ley 1324 de 2009 de imponer una cultura de la evaluación estandarizada vía ICFES. Aspecto que atraviesa todos los ciclos escolares y donde las instituciones sean estas públicas o privadas pueden efectuar procesos de diagnóstico, trazabilidad, cambios curriculares, análisis de indicadores que les permita realizar planes o estrategias de mejora en el marco del lenguaje del desarrollo y evaluación por competencias.

En cumplimiento con los planes y acciones de mejoramiento; según los resultados obtenidos por los estudiantes principalmente de grados undécimo, las instituciones educativas principalmente las de carácter privado han dado un giro en la búsqueda de obtener mejores indicadores en las pruebas Saber, buscando mejorar sus promedios generales y ubicarse dentro de los rankings de privilegio que les permitan alcanzar la tan anhelada *calidad educativa*.

Para llevar a cabo este propósito se efectúan reestructuraciones en sus mallas de aprendizaje anualmente; los cuales toman como base de elaboración documentos como los lineamientos curriculares, estándares generales y los derechos básicos de aprendizaje (DBA) sugeridos por el MEN para cada asignatura, orientando toda su organización en búsqueda de la alineación propuesta por la institución de política educativa bajo el presupuesto del enfoque por competencias.

No obstante, hay instituciones y cuerpos docentes que cuestionan de manera crítica las pretensiones de la política evaluativa estandarizada promovida por el MEN, pero la

tendencia generalizada es ir ajustando incluso los Planes Educativos Institucionales (PEI) a los requerimientos ministeriales.

Aquí cabe mencionar también cómo se hizo alusión previamente, que en la búsqueda por obtener mejores resultados académicos con relación a las pruebas Saber ha surgido todo un mercado de empresas especializadas en procesos de entrenamiento, análisis y mejora de competencias como los son: Milton Ochoa o Helmer Pardo, entre otras, quienes se han convertido en un fenómeno empresarial que se ha lucrado a partir de la lógica adoptada por el sistema escolar como consecuencia de la política educativa centrada en la evaluación estandarizada propia del sistema de mercado neoliberal.

Por esta razón, otro fenómeno de análisis bajo la implementación de la cultura de la evaluación estandarizada estipulada desde el MEN y promovida a nivel internacional por las organizaciones económicas como el BM, OCDE, UNESCO, BID, entre otras, es el surgimiento de una serie de empresas especializadas en vender todo un paquete de capacitaciones, plataformas e insumos físicos a través de una serie de pruebas semanales⁴⁰ o bimestrales, también llamados simulacros; que buscan replicar la estructura de la prueba utilizada por el ICFES, las cuales les permitan a las instituciones de carácter privado mejorar sus resultados en las pruebas Saber y consolidar a las instituciones dentro de los rankings de privilegio, que les permite venderse como una institución de calidad educativa.

Profundizando en dicho fenómeno; se considera que el objetivo de estos simulacros es efectuar un acercamiento estadístico a la prueba, que les permita a las instituciones tomar decisiones en cuanto a efectuar acciones de mejora frente a los resultados obtenidos. Además, estas organizaciones que se han lucrado a través de la cultura de la evaluación estandarizada impuesta por el ICFES han creado una serie de plataformas digitales donde existe una sistematización de estadísticas de todo tipo sobre los resultados obtenidos de las pruebas que presentan los estudiantes semanalmente o en los simulacros y, con base en los resultados arrojados, efectúan sugerencias a las instituciones para fortalecer las competencias que presentan debilidades y reducir lo que se ha llamado en este contexto la *dispersión académica*.

⁴⁰ La organización Milton Ochoa las llama: Martes de Prueba.

Más allá de la conceptualización matemática. La dispersión académica se ha convertido en la manera directa de exhibir a los estudiantes que alcanzaron excelentes resultados en la prueba ICFES o los simulacros externos y los que obtuvieron los peores desempeños; la reducción de dicha brecha en los supuestos aprendizajes, habilidades y competencias entre los exitosos y fracasados del sistema competitivo capitalista y su versión a través del Estado neoliberal; es uno de los objetivos que se traza este tipo de análisis dentro de las instituciones escolares.

Como ya se aludió previamente, este hecho consolida aún más la jerarquización, segregación y en muchas ocasiones se convierten en uno de los criterios para finalizar el contrato laboral de los docentes que, dentro de sus asignaturas, principalmente las evaluadas por ICFES (Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Naturales, Inglés, Ciencias Sociales), no cumplan con las metas trazadas institucionalmente, como sustentación argumentativa de lo afirmado, es pertinente hacer referencia a la presión que se ejerce sobre los docentes por obtener resultados y mejorar los indicadores generales de las instituciones en relación a las pruebas Saber, aspecto que se presenta con mayor énfasis en el sector privado.

Pues dicha presión se ha convertido en otro de los elementos que flexibiliza, precariza y desvaloriza cada vez más la profesión docente, de allí que sea pertinente citar el artículo de (Villegas, 2023) titulado: “*La (des) protección laboral de los docentes de colegios privados en Colombia*”, en donde el autor retoma los estudios realizados por (Garzón & Pineda, 2022), entre otros, quienes “aplicaron una encuesta a 223 educadores de colegios privados donde lograron determinar que la mayoría de éstos tienen contratos a término fijo inferiores al año, no cuentan con una asociación sindical, dedican entre 5 y 20 horas semanales a actividades extracurriculares y casi la mitad se encuentra insatisfecho con su empleo” (p. 7), lo cual permite inferir que dichas condiciones pueden ser *una* de las causales de la constante rotación docente en el sector privado al finalizar el año escolar.

Con relación a las asignaturas evaluadas por el ICFES, dentro de la reorganización de las pruebas Saber, el ICFES (2014) fusionó asignaturas; por ejemplo, las Ciencias Naturales fueron unidas: (Química, Física y Biología). Ciencias Sociales quedó compuesto por (Historia, Geografía, Políticas, Económicas) y las Competencias Ciudadanas. Lectura Crítica fue mezclada entre las asignaturas de (Lengua Castellana y Filosofía). Esta selección se

consideró bajo el supuesto que todo ciudadano debe tener como competencia genérica el saber leer, escribir, efectuar un cálculo matemático y tener comportamientos cívicos.

Se descarta así, elementos propios de las asignaturas como Artes (música, dibujo, pintura, danzas) o de Educación Física; no porque sea necesario evaluarlas de manera estándar, sino que, en muchas instituciones, principalmente privadas, se da primacía a las asignaturas que evalúa el ICFES, incrementando su intensidad y carga horaria, desplazando o en el peor de los casos, eliminando del currículo las asignaturas no afines a la prueba Saber.

Habría que problematizar la finalidad o los intereses que se persiguen al posibilitar dichos cambios estructurales dentro de las pruebas por competencia Saber, sin embargo, es pertinente mencionar ICFES (2014) es enfático al señalar que: “las competencias genéricas son esenciales para un adecuado desempeño en ámbitos laborales, sociales, cívicos, académicos, etc., es imperativo que la educación superior contribuya significativamente a la consolidación de la formación en ese tipo de competencias” (p. 12), creando así, no sólo una jerarquía entre instituciones y estudiantes sino también entre las asignaturas del conocimiento, puesto que priman las que promueven los conocimientos matemáticos y lenguaje tanto nacional y extranjero (Inglés), en contra de las asignaturas de orden humano, social y artístico.

En consecuencia, para fortalecer aún más la instauración de los discursos, las prácticas y en últimas, una cultura centrada en la evaluación estandarizada por competencias, el ICFES impulsa lo que ha llamado el *Diseño Centrado en Evidencias* (DCE); que pretende ser el modelo más adecuado para desarrollar y evaluar por competencias⁴¹. Lo paradójico del caso es que muchas instituciones (principalmente en el sector privado), se han visto volcadas a transformar sus currículos y enfoques pedagógicos hacia dicho modelo, creando híbridos entre los modelos o enfoques propios de la institución y su adaptación al modelo que según el ICFES evalúa por competencias.

A continuación, el segundo capítulo de la presente investigación mostrará una interpretación de las posibles consecuencias que está trayendo sobre los docentes la aplicación de las políticas educativas neoliberales impulsadas desde instituciones como el

⁴¹ El análisis al Diseño Centrado en Evidencias (DCE), se realiza en el capítulo III, apartado 3.5.

MEN o la SED condicionadas por las organizaciones supranacionales de orden socioeconómico bajo el paradigma dominante del Estado neoliberal.

Para llevar a cabo dicho fin, sea ha tomado algunos de los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010) como lo han sido la autoexplotación, la maximización del rendimiento, el cansancio y el burnout, entre otros, efectos sobre los cuerpos y mentes de los docentes, análisis que amplía y enriquece de una manera crítica algunos de los efectos que ha traído la avanzada de las políticas educativas neoliberales dentro del sistema educativo.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA ANALIZADA DESDE LOS POSTULADOS FILOSÓFICOS DE BYUNG-CHUL HAN

La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad del rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman <<sujetos de obediencia>>, sino <<sujetos de rendimiento>>. Estos sujetos son emprendedores de sí mismos (Han B.-C. , 2010, p. 25)

Según Byung-Chul Han (2010), los cambios que se están presentando en la sociedad del siglo XXI, no pueden seguir interpretándose bajo paradigmas del siglo XX. De allí que asevere que la sociedad disciplinaria de Foucault⁴²... “no se corresponde con la sociedad de hoy”. (p. 25)

Sin embargo, a la postura de Han (2010) habría que ser sensato y afirmar que contiene altos grados de veracidad, dado que no se puede negar que los planteamientos de dicho autor en cuanto a sus análisis sobre las sociedades del siglo XXI a través de los postulados filosóficos como lo son los de la *sociedad del cansancio, el rendimiento y la autoexplotación*, entre otros; convirtiéndose en una de las causas de las llamadas enfermedades neuronales del siglo XXI.

Con relación a lo dicho Han (2010) sostiene que:

Las enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno por déficit de atención (TDAH), el trastorno por déficit límite de personalidad o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) definen el panorama patológico de comienzo de este siglo. (p. 13)

Al tener en cuenta lo anterior, puede considerarse que los cambios presentados en la sociedad del siglo XXI no son espontáneos y tampoco surgen de la nada, porque para que haya cambios dentro de una sociedad los mismos deben ser producidos y reproducidos desde el sistema educativo; por tal motivo, se considera que algunos de los postulados filosóficos señalados por Han (2010) como lo son el cansancio, el rendimiento y la autoexplotación, se

⁴² *La sociedad disciplinaria* es entendida como “aquella sociedad en la cual el comando social se construye a través de una difusa red de *dispositivos o aparatos* que producen y regulan costumbres, hábitos y prácticas productivas. La puesta en marcha de esta sociedad, asegurando la obediencia a sus reglas y a sus mecanismos de inclusión y / o exclusión, es lograda por medio de instituciones disciplinarias (*la prisión, la fábrica, el asilo, el hospital, la universidad, la escuela, etc.*) que estructuran el terreno social y presentan lógicas adecuadas a la “razón” de la disciplina. El poder disciplinario gobierna, en efecto, estructurando los parámetros y límites del *pensamiento y la práctica*, sancionando y prescribiendo los comportamientos normales y / o desviados. (Sociedad Disciplinaria-Sociedad de Control, 2021) Las cursivas son propias, no contenidas en el texto original.

pueden convertir en categorías con las cuales se puede generar una interpretación de manera crítica de algunas de las lógicas que se están presentando con la implementación de las políticas educativas de orden neoliberal impulsadas desde los organismos socioeconómicos y aplicadas dentro de las políticas educativas nacionales, trayendo consecuencias desfavorables para instituciones, directivas, docentes, estudiantes y hasta padres de familia.

A partir de este capítulo, se analizarán algunos postulados filosóficos de Han (2010), recontextualizando algunos de sus planteamientos dentro del sistema educativo y, por ende, la evaluación. Por tal motivo, un referente bibliográfico del mismo, serán algunos de sus textos y con sobrada intención, la postura del autor de la presente investigación.

2.1. El Big Data y el mundo de los rankings educativos

Byung-Chul Han (2014b) en su texto: *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*; resalta no sólo el control que ejercen los panópticos digitales sobre el sujeto como una nueva forma mucho más sutil de control que la panóptica benthamiana⁴³, dado que el sujeto en el contexto de la era digital se siente libre, aspecto que el filósofo muestra como sumamente contradictorio. A su vez, el autor muestra una nueva forma de control; el *Big Data* o el *dataísmo*⁴⁴, siendo esta nueva técnica de poder mucho más eficiente.

Con relación a lo dicho Han (2014b) afirma que:

La vigilancia digital es precisamente más eficiente porque es aperspectivista. No tiene la limitación que es propia de la óptica analógica. La óptica digital posibilita la vigilancia desde todos los ángulos. Así, elimina los ángulos muertos. Frente a la óptica analógica, perspectivista, puede dirigir su mirada incluso hacia la psique. (p. 46)

El Big Data o el dataísmo; fenómeno social que consiste en llevar al máximo el control sobre los datos de los seres humanos debido a la sobreacumulación que existe en la

⁴³ En general, Byung-Chul Han (2010), en la gran mayoría de sus textos hace una crítica extensa a la forma de control *panóptica disciplinaria benthamiana* y complementada por los análisis de (Foucault M. , 1776) en su obra *Vigilar y Castigar*; puesto que allí se reevalúa la manera en que se dan las formas de vigilancia y control que se efectúa principalmente sobre los cuerpos del ser humano (biopolítica). Mientras que los *panópticos digitales* propuestos por los postulados filosóficos de Han (2010) en el marco de las sociedades del cansancio, el control trasciende hacia la *psiquis* (psicopolítica).

⁴⁴ Han (2014b) retoma la idea de *dataísmo* del libro de Chis Anderson *The End of Theory* y un artículo del diario del *New York Times* de David Brooks (p. 46), en donde se considera que estamos en presencia de una *revolución de datos*.

sociedades digitales de éstos, aludiendo incluso desde la perspectiva de varios autores que nos encontramos en una *revolución de los datos* o lo que él mismo Han (2022a) ha llamado el <<*régimen de la información*>>; el cual según el autor lo conceptualiza como “la forma de dominio en la información y su procesamiento mediante algoritmos e inteligencia artificial determinan de modo decisivo los procesos sociales, económicos y políticos. A diferencia del régimen de la disciplina, no se explotan *cuerpos y energías*, sino *información y datos*. (p. 9)

Este hecho según Han (2014b), retomando las afirmaciones del artículo de (Brooks, 2013), quién afirma que:

“Si me pide que describa la filosofía emergente a día de hoy, diría que es el dataísmo. Ahora tenemos la capacidad de acumular enormes cantidades de datos. Esta capacidad lleva consigo un cierto presupuesto cultural —que todo lo mensurable debe ser medido; que los datos son lentes transparentes y fiables que nos permiten filtrar todo emocionalismo e ideología; que los datos nos ayudarán a hacer cosas significativas como predecir el futuro”. (Pp. 46-47)

Aspecto que dentro del contexto académico sigue siendo de constantes luchas, principalmente epistemológicas; solamente cabe recordar las posturas metodológicas cuantitativas (que privilegian el dato) a las cualitativas (que toman como eje principal el sentido). Independiente de dicha pugna, lo que sí es cierto afirmar es que si vivimos dentro de una sociedad que ha convertido a los datos en una de las bases sobre las cuales se controla al ser humano y por ende, en una herramienta y medio de producción de capital o acumulación de riqueza.

El mejor ejemplo a nivel social es el control que las entidades bancarias tienen sobre los datos de los seres humanos, puesto que los datos son un potencial y sinónimo de riqueza, de allí que no sea casualidad que las entidades bancarias como el BM, el FMI o BID centren sus intereses en direccionar no sólo las economías a nivel mundial sino también las políticas educativas; por lo que Han (2022a) resalta que: “cuantos más datos generemos, cuan más intensamente nos comuniquemos, más eficaz será la vigilancia”. (p. 14)

Es por ello que dentro del contexto de la globalización y el neoliberalismo, el sistema educativo no ha sido exento de ingresar en la lucha encarnizada por el dominio de los datos; desde esta óptica de orden empresarial el sujeto ya no es visto como un ser en formación sino como un cliente, como un dato y número que hay que mantener y explotar. Razón por la cual, el fenómeno social del Big Data y el dataísmo que analiza Han (2014b), podemos afirmar su vigencia dentro del sistema educativo.

A partir de la implementación en los años noventa de las políticas educativas del Estado neoliberal el sistema educativo cayó también en la lógica del control de los datos y los resultados, fortaleciéndose cada día más con el auge que fue tomando la implementación de las pruebas estandarizadas a nivel internacional (PISA)⁴⁵ y nacional (prueba Saber)⁴⁶; porque los datos que arrojan dicho tipo de evaluaciones se convertirían en el insumo para analizar las debilidades y convertirlas en fortalezas⁴⁷, todo ello en la búsqueda de la calidad educativa y el capital humano impulsado desde el BM y la UNESCO, así como la promoción del lenguaje de las competencias desde la OCDE.

Por consiguiente, podemos afirmar que en la actualidad se ha configurado una especie de *Big Data educativo*, basado en un incremento voraz del dataísmo dentro del sistema escolar, aspecto que ha ocasionado consecuencias al interior del mismo. Por ejemplo; al imponer la *cultura de los rankings educativos*; a saber, la lucha encarnizada y despiadada por obtener los resultados que se trazan al inicio del año escolar como objetivos o metas medidas a través de los famosos indicadores de desempeño tal cual como lo hace cualquier empresa de mercadotecnia, el agravante aquí es que dicho lenguaje aplicaría si en la educación se tratará con objetos y mercancías, pero son seres humanos sintientes y pensantes, sujetos, no simple números.

Desafortunadamente, el giro de orden neoliberal que ha tomado el sistema educativo al asumir los fríos datos bajo la interpretación de Brooke (2013) en su artículo del *New York Times*; al considerar a los datos transparentes, fiables y que están lejanos de todo emocionalismo e ideología. Afirmación bastante contradictoria y problemática con relación a la realidad empírica, dado que el dato encierra en sí la forma de las cualidades; a saber, el dato es un reflejo de una cualidad y la cualidad se interpreta desde el dato, al parecer es un movimiento dialéctico.

⁴⁵ Los datos de los resultados de las pruebas internacionales como las PISA en el año 2023, fueron uno de los elementos de análisis del presidente Gustavo Petro, quien llegó a afirmar: “Colombia tiene un sistema educativo que ha fracasado”. (Lombo, 2023), algunos de sus argumentos, los bajos desempeños de Colombia en dichas pruebas.

⁴⁶ Cada año el ICFES hace públicos los resultados de las pruebas ICFES sean estos para colegios públicos y privados o calendario A o B. Sin embargo, empresas que tienen como función principal desarrollar estrategias de mejoramiento en la preparación y presentación de este tipo de pruebas, también presenta su respectivo ranking. A modo de ejemplo, consultar: (Vargas, 2023)

Según lo dicho, al dato no se le puede desprender de sus cualidades intrínsecas, propiedad que no escapa ni a los intereses e intenciones del ser humano; por tal motivo, los datos nunca serán transparentes e inocentes del todo, razón por la cual, Han (2014b), cuestiona el por qué todo tiene que convertirse en datos e información. Por eso para el filósofo, el dataísmo que pretende eliminar toda subjetividad en el dato, es en sí misma una ideología que conduce a una especie de totalitarismo digital, puesto que para Han (2014b) “el Big Data no solo aparece en forma de Big Brother, sino también de Big Deal... El Big Brother y el Big Deal se alían. El Estado vigilante y el mercado se fusionan”⁴⁸. (p. 52), al tener en cuenta los supuestos del filósofo cabría entonces preguntarnos; ¿cuál es la causa de este fenómeno social?

La presión por dar constantes resultados, el estar rankeados entre los primeros lugares o en la lucha por llegar a ser excelentes instituciones, directivas, docentes y estudiantes, ésta mostrando la cara oculta de dicha política neoliberal educativa reflejada en *el cansancio, el estrés, la fatiga, la desmotivación, el burnout y la autoexplotación*, condiciones que están posibilitando sustentar esta serie de fenómenos sociales que podrían ser algunas de las reflexiones de la presente investigación educativa.

Las relaciones ya no serán vistas de manera sistemática en el sentido *de explotador-explotado, represor-reprimido*, sino lo que se ha buscado es un cambio en el chip del individuo; responsabilizando al sujeto que los objetivos y metas que no se logran alcanzar no es culpa de los elementos estructurales propios del sistema, sino más bien es el sujeto quien es causante de sus propios fracasos, debido a que no ha desarrollado con disciplina sus competencias. Por lo tanto, no es la responsabilidad del sistema sino son los sujetos; ocasionando la búsqueda constante y neurótica de superación de sí mismo, cayendo en uno de los postulados propuestos por Han (2010) como lo es la *autoexplotación* del sujeto en la interminable búsqueda de resultados.

En el marco del sistema educativo, el fenómeno social de la autoexplotación y maximización del rendimiento se presenta bajo el espectro del Big Data y el mundo del

⁴⁸ El *Big Brother*, es entendido por Han (2014b) como aquel Estado vigilante bajo un aspecto amable, contrario al Estado vigilante de Orwell. (Pp. 32-35). Mientras que el *Big Deal*, lo entiende el filósofo como el uso y la mercantilización de un gran número de datos por parte de las grandes compañías de la información (p. 52-53).

dataísmo; enmarcadas éstas en el contexto de la globalización y el dominio de las políticas educativas neoliberales impulsadas por los organismos económicos a nivel mundial a causa de la búsqueda frenética por lograr excelentes resultados y rankear dentro de los primeros puestos ha conllevado a instituciones, directivas, docentes, estudiantes y hasta padres de familia a buscar el ideal de la mejora constante a través de los presupuestos de desarrollo y progreso.

Hecho que llega a través de la instrumentalización de la evaluación estandarizada; la cual se ha convertido en el elemento válido para generar los indicadores de los resultados y que desde la postura de la presente investigación educativa; posiblemente está generando efectos negativos sobre el estado de ánimo de los docentes, en vista de estar vinculados dentro de la estructura de los resultados y el dato numérico; puesto que el educador vive bajo la constante presión de ser mejor cada día, porque si no se obtienen buenos resultados en las pruebas estandarizadas, el problema entonces no radicaría en el sistema educativo sino más bien en el docente; es decir, en el sujeto.

Ésta es la clave y el núcleo central sobre el cuál se fundamenta la tesis de la presente investigación educativa. Hay un cambio en la concepción de analizar el sistema escolar; donde el culpable de los pobres resultados en las pruebas estandarizadas no es del sistema y la estructura neoliberal, sino el docente quién no da más allá de sí para obtener excelentes resultados.

Por consiguiente, el sujeto-docente se ve volcado a rendir y dar más allá de sí. Bajo esta interpretación Han (2014b) sostiene que: “quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza, en lugar de poner en duda a la sociedad o al sistema”. (p. 10). A continuación, se profundiza desde los postulados filosóficos de Han (2010) sobre los temas de *la autoexplotación, el rendimiento, el cansancio, el burnout* y su relación con la evaluación estandarizada.

2.2. Autoexplotación, rendimiento, cansancio, burnout y su relación con la evaluación estandarizada

En su análisis crítico-filosófico sobre las sociedades del siglo XXI; Byung-Chul Han (2013) constantemente adjetiva a las sociedades como del cansancio, del rendimiento, de la autoexplotación, de la transparencia, positiva, de la exposición, de la evidencia, del porno, de la aceleración, de la información, de la revelación, del control, paliativa, del hiperconsumismo, del burnout, del Big Data, de la Infocracia⁴⁹, entre otras, lo cual muestra la forma variopinta de comprender algunos de los fenómenos sociales sobre los cuales quiere hacer énfasis el filósofo.

Por esta razón, es importante señalar que Han (2010) a pesar de analizar desde varias perspectivas filosóficas y utilizando gran cantidad de referentes para sustentar sus argumentos, los cuales los trabaja a manera de cortos ensayos, el autor no ha desarrollado aún una interpretación propia de las lógicas que se dan dentro del sistema educativo a sabiendas que él mismo es profesor de Filosofía y Estudios Culturales en la Universidad de las Artes de Berlín, un vacío educativo que nos permite plantear que los postulados filosóficos que propone Han (2010) son pertinentes para analizar las distintas políticas neoliberales que han permeado la educación con mayor énfasis a partir de la década de los años noventa hasta lo que va del siglo XXI.

a. La autoexplotación y el rendimiento

Como se logró apreciar en el apartado del Big Data y el dataísmo (2.1.), Han (2014b), se resalta que estamos en presencia de una sociedad donde el dato o el número es sinónimo de poder, riqueza y dominio, convirtiéndose en las nuevas técnicas de control de las sociedades del siglo XXI, lo que ha ocasionado un frenesí de cuantificar absolutamente todo.

⁴⁹ Han (2022a) define la *Infocracia* como: “El tsunami de información desata fuerzas destructivas. Entretanto, se ha apoderado también de la esfera política y está provocando distorsiones y trastornos masivos en el proceso democrático. La democracia está degenerando en *infocracia*”. (p. 25); es decir, las transformaciones que ha conllevado la *digitalización del mundo* que ha conllevado al cambio en las formas en las que se hace y asume la política. Para profundizar sobre los conceptos de la infocracia. Ver capítulo 2 “Infocracia” (Pp. 25-42) en su libro; (Han B.-C. , *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia.*, 2022a), (J. C. Mielke, Trad.) Barcelona: Taurus.

Este hecho se ha traducido dentro del sistema educativo en el dominio imperante del dato a través del ranking donde el lenguaje de las estadísticas se presenta como la manera más objetiva de conocer y llegar a la verdad. Bajo la interpretación de Han (2022a), el dataísmo se muestra dentro del régimen de la información como libre de ideología; es decir, el dato es parte esencial de *la sociedad de la transparencia*; en este sentido el filósofo escribe que: “La transparencia es el imperativo sistémico del régimen de la información. El imperativo de la transparencia reza así: todo debe presentarse como información”. (p. 15)

En relación con la idea del régimen de la información, Han (2022a) complementa: “El sujeto del régimen de la información no es dócil ni obediente. Más bien se cree *libre, auténtico y creativo. Se produce y realiza a sí mismo*” (p. 10); a saber, el sujeto enmarcado dentro de la sociedad de los datos y los resultados necesariamente tiene que producir, sin embargo, esta producción ya no es vista como explotación sino todo lo contrario, como una forma de realización.

Es así que ya no me explotan, me autoexploto, pero la autoexplotación no es vista como una acción de sometimiento sino como libertad, como una forma de autoexplotación de orden voluntaria; al respecto escribe Han (2022b): “la actual sociedad del rendimiento es una sociedad de la autoexplotación voluntaria, y de que es posible una explotación incluso sin dominación”. (p. 126)

En contraste, este cambio no se da de manera coercitiva, sino todo lo contrario, está enmarcado bajo un lenguaje libertario; es decir, a medida que doy más de mí, soy libre, dado que las sociedades del siglo XXI se estructuran ya no bajo paradigmas de represión, sino que se construyen bajo la idea de libertad donde el sujeto es auténtico y creativo. Por lo cual, el docente cae en la trampa de dicho lenguaje bajo la presión de ser cada día mejor y ya no se basta con los horarios establecidos dentro de su jornada escolar, sino que el control trasciende hasta donde no llegan presencialmente las directivas o coordinadores; el hogar, generando la maximización de su rendimiento y capacidad de producir.

Por tal motivo, el sujeto cae bajo un *infinitem* de trabajo; a saber, bajo la idea de obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas el sistema ya no lo explota, sino que el sujeto se autoexplota y este trabajo de más, según Han (2010), se cree libre; en otras

palabras, el sujeto cree que dando más de sí, siendo más creativo y productivo se mejoran los resultados. Según Han (2022b):

La autoexplotación es ilimitada. Nos explotamos voluntariamente hasta colapsarnos. Si fracaso, me responsabilizo a mí mismo del fracaso. Si sufro, si me arruino, el único culpable soy yo. La autoexplotación es una explotación sin dominación, porque se realiza de forma totalmente voluntaria. (p. 127)

De allí que en la sociedad educativa neoliberal aparezca toda una jerga positivadora de la sociedad encaminada a motivar constantemente al docente a rendir; dichos personajes son los llamados coaching⁵⁰ motivadores; quienes en un lenguaje persuasivo lo único que remarcan es que el culpable de los pobres resultados y el poco éxito alcanzado es el propio sujeto y por esta razón, ha de ser motivado y corregir todos los aspectos que lo hacen ser y pensar que es el culpable, siguiendo todas las recetas de dichos gurús educativos se abre la puerta para alcanzar el tan afamado éxito educativo, de allí el auge de las empresas que consideran tienen claves para mejorar los resultados estadísticos dentro de las instituciones como las ya mencionadas Miltón Ochoa o Helmer Pardo.

Es así como el sujeto termina ya no sólo trabajando ocho horas al día, retornando hasta los tiempos de la revolución industrial donde se trabajaban hasta dieciocho, solamente que esta vez ya no es en una industria, sino desde el hogar, conectado ciento por ciento al computador o al celular, en esta línea interpretativa Han (2022a) escribe que:

el teléfono móvil como instrumento de vigilancia y sometimiento que explota la libertad y la comunicación. Además, en el régimen de la información, las personas no se sienten vigiladas, sino libres. De forma paradójica, es precisamente la sensación de libertad la que asegura la dominación. (p. 14)

En consecuencia, el fenómeno de la autoexplotación y la búsqueda constante por rendir, va mostrando su cara negativa dentro del sistema educativo. El docente al buscar cada día ser mejor, de hacer excelente tanto su práctica y didáctica pedagógica, enmarcado en el contexto del dataísmo y los rankings, cae inmediatamente en una crisis que lo hace reevaluar su formación profesional; llegando incluso a preguntarse: ¿qué estoy haciendo mal?

⁵⁰ Se entiende aquí el *Coaching* como “un proceso de acompañamiento reflexivo y creativo, a través del cual un profesional debidamente capacitado, acompaña a sus clientes a conseguir sus objetivos”. (García Ricondo, 2023)

b. El cansancio y el burnout

La espiral constante y sin fin por buscar resultados y rankear dentro de los primeros lugares ha traído varias consecuencias negativas sobre el sujeto; algunas de ellas y señaladas por Han (2010) son el *cansancio*, *el agotamiento* y *el burnout* o <<*síndrome de trabajador quemado*>>; producto propio del cambio psicopolítico del control de sí mismo a través de la autoexplotación. En este sentido interpretativo el filósofo escribe que:

El imperativo de rendimiento lo fuerza a aportar cada vez más rendimientos. De este modo nunca se alcanza un punto de reposo gratificante. El sujeto narcisista vive con una permanente sensación de carencia y culpa. Como en último término compite contra sí mismo, trata de superarse hasta que se derrumba. Sufre un colapso psíquico que se designa como burnout, o <<síndrome del trabajador quemado>>. El sujeto que está obligado a rendir se mata a base de autorrealizarse. Aquí coinciden la autorrealización y la autodestrucción". (Pp. 82-83)

En consecuencia, al buscar un rendimiento constante de sí mismo por llegar a mejores resultados, el sujeto se cansa, se extenua, queda agotado, se quema; generando una posible crisis emocional, ocasionando las enfermedades neuronales o los temas relacionados con la salud mental; lo que evidencia una vez más que todo el fenómeno de la *autoexplotación* réplica sobre la psiquis del sujeto manera negativa impactando incluso su cuerpo.

Por esta razón, no es novedad saber que dentro del sistema educativo ha aumentado la cantidad de docentes en proceso de incapacidad por temas de salud mental⁵¹. Tal vez uno de los factores que está incidiendo de manera negativa sobre los docentes es la constante presión con la que tiene que vivir en la búsqueda por obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas, aspecto que empieza a evidenciar un agotamiento, una extenuación, en términos de Han (2010), cansancio.

Por eso, es posible considerar que el sujeto al caer en un estado de agotamiento y extenuación en una espiral ad infinitum para dar resultados, muestra una grieta del Estado

⁵¹ Para profundizar sobre el tema de la *salud mental de los docentes*. Ver artículo: (Fernández F. , 2014). *Una panorámica de la salud mental de los profesores*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N°66. (2014). Pp. 19-2). Artículo tomado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a01.pdf> y para un análisis del contexto colombiano ver: (Marengo, & Ávila, 2016). *Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales*. Psicología: Avances de la Disciplina, 10(1), 91-100. Artículo tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297245905009.pdf>

Neoliberal; al posibilitar la idea que el sistema en general y basado en la evaluación estandarizada, puede también caer en un agotamiento, un rezago que demanda del sujeto renovarse constantemente, muy similar a la idea compleja proveniente del campo de estudio de la biología de ser *autopoiético*.

Por consiguiente, el sujeto no sólo se agota, se extenua y se cansa, también *se quema* (burnout)⁵²; aspecto clave, puesto que la idea de burnout por ejemplo de autores como (Maslach & Jackson, 1981), nos acerca a severas consecuencias de la autoexplotación como lo pueden ser el *agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal*⁵³ a causa del estrés laboral crónico.

El sujeto enmarcado dentro de la espiral ad infinitum del rendimiento al no lograr las metas y objetivos trazados, cae en un estado de *frustración*, acompañado de sentimientos depresivos o emocionalmente bajos. Aquel sujeto que logra evadir dichos sentimientos, al ignorar o incluso cuestionar críticamente dicho sistema es objeto de señalamiento, exclusión y marginación, este aspecto sucede constantemente dentro del sistema educativo, puesto que el docente que no alcance los resultados, metas o indicadores trazados durante el año escolar seguramente perderá su empleo o en últimas entrará en un proceso que hacen llamar firma de *compromiso de mejoramiento*, tal cual como se hace con los estudiantes que han tenido llamados de atención por su convivencia o rendimiento académico.

En consecuencia, el sujeto que cae en la espiral de la autoexplotación y la maximización de su rendimiento, es posible que empiece a experimentar los síntomas en sus estados de ánimo como *ansiedad, fatiga, depresión, estrés o bipolaridad emocional*.

⁵² Para profundizar sobre la evolución conceptual del Burnout, ver artículo: (Martínez Pérez, 2010). *El síndrome del Burnout. Evolución conceptual y estado actual la cuestión*. (U. C. Madrid, Ed.) Recuperado el 22 de junio de 2023, de Academia Vivat: <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf>

⁵³ **Agotamiento emocional:** Está asociado al desgaste o la pérdida de los recursos socioemocionales, físicos o mentales; es decir, la disminución constante y significativa de la fuerza vital para hacer las actividades propias de un cargo. Este agotamiento es provocado por las demandas constantes en la interacción con otras personas, la excesiva asignación laboral y la alta responsabilidad que debe asumir la persona en un cargo.

Despersonalización: Se describe como la aparición de actitudes y sentimientos desfavorables hacia los receptores de un servicio. Los trabajadores se muestran indiferentes y expresan emociones negativas o se muestran insensibles frente a otras personas, también disminuye considerablemente el compromiso y la responsabilidad con el trabajo y puede mostrar indiferencia a situaciones que ocurran en su entorno.

Realización personal: Se ve afectados los esquemas personales, se evidencia pensamientos de baja autoestima, inconformismo, desmotivación por su trabajo, decepción ocasionada por la frustración y sentimientos de ineficiencia profesional, al percibir baja autoeficacia y percepción de poco reconocimiento por los esfuerzos realizados. Maslach y Jackson (1981).

Elemento clave del presente trabajo de investigación; el cuál se pregunta por *¿cuáles son los posibles efectos de la implementación de las políticas educativas de evaluación estandarizada en los estados de ánimo de los docentes y cómo las mismas permiten ser comprendidas a la luz de los postulados filosóficos de Byung-Chul Han?*

Es así como la depresión o la ansiedad; entendida esta como la constante preocupación que genera el rendir y alcanzar las metas y los resultados propuestos e incluso la bipolaridad: como aquel cambio constante en los estados de ánimo a causa de la propia presión que puede estar ejerciendo el sistema educativo del Estado neoliberal; que utiliza como instrumento de control a la evaluación estandarizada, bajo los discursos de las *competencias, el desarrollo de capital humano y la calidad educativa*, la cual posiblemente puede estar condicionando incluso al sujeto hasta en su propia práctica pedagógica, redireccionando el sentido propio del ser docente hacia el sistema centrado en resultados.

Así pues, el sujeto docente muchas veces de una manera acrítica y enmarcado en este tipo de política neoliberal, ingresa en la lógica de resultados educativos y hay que decirlo con claridad; al igual que el estudiante que logra llegar a una universidad pública a través de la constante autoexplotación con la idea de llegar a ser alguien y tener una oportunidad social, el docente exitoso es aquel que logra y alcanza las metas propuestas; se alegra, se siente realizado, pero si no obtiene los objetivos trazados y al contrario los indicadores son negativos; el sujeto educador se entristece y como ya se aludió previamente; cae en un estado de depresión, de baja autoestima, de inconformismo, es un sujeto desmotivado, decepcionado, frustrado e incluso puede dudar de su propio proceder disciplinar y pedagógico.

Porque al no dar resultados exitosos bajo la óptica neoliberal y empresarial educativa, el docente es calificado como incompetente, independientemente de su valor y formación profesional; cayendo en lo que Díaz Ballen (2023) nombra como un proceso de *desprofesionalización*⁵⁴ en la cual se desnaturaliza la profesión docente, con seguridad

⁵⁴ (Díaz Ballen, 2023) entiende por *desprofesionalización*: “el abandono de una cultura propia que da identidad a quienes ejercen el oficio de maestro... La desprofesionalización tiene que ver también con la desnaturalización de la profesión del docente que ahora se reduce a cumplir horarios, llenar formatos, asegurar la calidad de su servicio, y dedicar su tiempo y su espacio a actividades fragmentadas y encasilladas en metas, logros, evidencias, cantidades, indicadores, objetivos, de tal magnitud y minuciosidad que le hace perder el horizonte de propósitos de formación y el sentido a largo plazo de su práctica pedagógica” (p. 59)

perderá su empleo, saldrá a engrosar la cantidad de población desempleada debido a la lógica de oferta y demanda que impera en el mercado educativo en donde existe poco empleo para el cargo docente y considerable demanda para asumir el cargo, aspecto que aprovechan las instituciones educativas para renovar constantemente las plantas de profesores; impactando los procesos pedagógicos de los aprendices y a la vez, denigrando al maestro haciéndolo sentir que otro puede realizar las funciones para los que se le ha contratado, pauperizando cada vez más la labor y saber profesional docente.

2.3. El enjambre digital: el escenario educativo durante la pandemia COVID-19

A parte de los postulados filosóficos analizados en los anteriores apartados (2.1. y 2.2), también destacamos aquí la idea de *enjambre digital* propuesta por Byung-Chul Han (2014a), que consideramos puede tener alguna vigencia dentro del sistema educativo, al respecto el filósofo considera que:

Sin duda hoy nos encontramos en una nueva crisis, en una transición crítica, de la cual parece ser responsable otra transformación radical: la revolución digital. De nuevo, una formación de muchos asedia a las relaciones dadas de poder y de dominio. La nueva masa es el enjambre digital...El enjambre digital consta de individuos aislados". (p. 11)⁵⁵

De allí la importancia de tener en cuenta su interpretación con relación a las dinámicas que se presentan en el contexto del sistema educativo y más en el marco de la pandemia COVID-19, principalmente durante los años (2020-2021); la cual evidenció un giro brusco y total hacia el mundo de la virtualidad y los dispositivos digitales.

Docentes y estudiantes tuvieron que aislarse dentro de sus hogares en donde el único medio que posibilitó su relación fue un computador y/o celular (smartphone), entendiendo estos medios electrónicos como nuevas formas que posibilitan no sólo la conexión virtual, sino incluso una nueva forma de libertad que encuentra el sujeto.

Sin embargo, para Han (2022a) estos nuevos escenarios que propicia la sociedad de la información no generan la libertad que cree tener, sentir y expresar el sujeto en el marco de su mundo virtual, sino todo lo contrario, evidencian las nuevas técnicas de control de la *psicopolítica*. Al respecto el filósofo escribe que: "El smartphone está demostrando ser un

⁵⁵ Para profundizar la idea de *enjambre digital*. Ver apartado 3 "En el enjambre" (Pp. 11-14) en su libro; (Han B.-C. , 2014a) *En el Enjambre* (1a ed.). (R. Gabás, Trad.) Barcelona: Herder.

eficaz informante que nos somete a una vigilancia constante”, (p. 17), convirtiéndose no en una forma de libertad, sino más bien en una nueva técnica de control y vigilancia donde el sujeto cree que se *autorrealiza y es libre*.

Contradictoriamente, hay que considerar también múltiples problemáticas de conectividad que vivieron muchos dentro de sus hogares, debido a que todos los integrantes de una familia tenían que estar conectados al mismo tiempo, fuera para cumplir con el trabajo o con el estudio, con relación a lo afirmado (Niño, 2022) escribe que:

Algunas experiencias como no saber en qué momento los estudiantes estaban unidos a la clase o ausentes de la pantalla dificultaron la interacción. El propósito de ayudar a entender el contexto que se estaba viviendo y la motivación y atención a la cámara se vieron aún más limitados cuando varios niños y jóvenes no contaban con los medios tecnológicos para estar conectados con el desarrollo de la sesión de clase. (p. 94)

Este fenómeno socio digital se vivió dentro de las ciudades, pero distinta fue la lógica en los espacios rurales en donde prácticamente no existe red de conectividad en muchos lugares multiplicando las problemáticas que de por sí ya se viven en el espacio rural, condenando al atraso y ampliando aún más la brecha entre el campo y la ciudad en términos digitales.

El hecho en sí, es que se afectó en cierto grado una relación más humana y cercana entre docente y estudiante, así como una comunicación más efectiva. Aspecto que permitió perder de vista al estudiante y verificar de una manera veraz el proceso de aprendizaje, es por ello por lo que fue normal encontrar estudiantes que prendían el computador más no estaban en la clase o simplemente se dedicaban a efectuar otros aspectos que no tenían relación con lo explicado por el docente.

Aspecto que trajo de por sí, el aumento de la individualización del sujeto mediado por la virtualidad; fuera a través del celular o el computador. Razón que trae a colación la idea de enjambre digital de Han (2014a) en donde los sujetos podemos vivir juntos, pero a la vez, separados, por no decir en términos marxistas alienado del mundo real que crea para mí un celular o computador, situación para la sociedad digitalizada del siglo XXI en donde se pierden los lazos de humanidad, hermandad y solidaridad entre los individuos; siendo una posible frase que la representa a esta sociedad digitalizada: “te puedo tener a mí lado, pero no me importas”, cayendo en la absoluta negación de la otredad.

2.4. El panóptico digital y la migración hacia otras técnicas de control educativo

Las cuarentenas impuestas por los distintos gobiernos del mundo; hizo más real que nunca la adaptación y transformación de los hogares en lugares de trabajo en donde la virtualidad y la digitalización rompió toda frontera de privacidad⁵⁶, tomando así fuerza la idea de Han (2010) de los *panópticos digitales*; los cuales se interpretan de manera distintas a el benthamiano, base de las ideas panópticas foucaultianas (1976) de vigilancia y castigo.

No sólo la privacidad sino la incursión y la adaptación de los hogares en lugares de trabajo, empresa o estudio, con lo cual se logró demostrar empíricamente lo que Han (2014b) había señalado teóricamente de cómo la comunicación ilimitada se convertiría en la nueva forma de control y vigilancia total de la sociedad, aspecto que va más allá del análisis foucaultiano de la biopolítica en donde el control disciplinario recae principalmente en lo biológico y corporal. En la sociedad neoliberal, el control y el poder trasciende hasta la psicopolítica⁵⁷ donde “los panópticos digitales que vigilan y explotan lo social” (p. 11) lo hacen de forma despiadada.

Así fue como en plena cuarentena, los dispositivos de control de orden digital como los interminables mensajes de WhatsApp de jefes, estudiantes, padres de familia o las innumerables conexiones a plataformas virtuales como *Zoom, Microsoft Teams o Google Meet*, entre otras, se convirtieron en evidencia empírica de cómo el mundo virtual y digital ingresó a la vida privada y hogares de los sujetos. Sobre este aspecto, (Han B. C., 2022b) resalta que

⁵⁶ Para profundizar sobre algunas reflexiones en el marco de la relación “educación en el marco de la pandemia COVID-19”. Ver revista Educación y Cultura (2020): Educación y pedagogía en tiempos de pandemia. Trascendencia, problemáticas y alternativas. Edición 137.

⁵⁷ Para profundizar sobre el tema de la psicopolítica consultar en general el libro de (Han B.-C. , Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas del poder., 2014b), especialmente los apartados: Biopolítica (pp. 20-21) y El dilema de Foucault (pp. 22-26).

La sociedad digital del control transforma incluso las gafas de datos en una cámara de vigilancia y el smartphone en un micrófono de espionaje. Cada clic que hacemos queda hoy registrado. Cada paso que damos es reconstruible. Vamos dejando por todas partes nuestras *huellas digitales*". (p. 48)

Rompiendo incluso las formas clásicas de control en los lugares de trabajo; sean éstos oficinas, industrias o escuelas; generando nuevas dinámicas y relaciones sociales entre los individuos y reivindicando un hecho fundamental en las ideas de Han (2014b) en el sentido de que: "hoy cada uno es un *trabajador que se explota a sí mismo en su propia empresa*. Cada uno es amo y esclavo en una persona". (p. 9)

Por ejemplo; en el contexto del sistema educativo, la relación *estudiante-docente* se trasladó al aula virtual o la clase remota, aspecto que al parecer llegó para instaurarse y hacer parte de la educación del siglo XXI, puesto que es casi natural que los docentes constantemente enfrenten el *debate* sobre el uso o no de dispositivos electrónicos dentro del aula de clase, ya que parece ser una batalla perdida, debido a que el celular es prácticamente hoy una extensión del cuerpo de los seres humanos, el hecho aquí es cómo los docentes abordan su tratamiento, de una manera pedagógica y formativa o una postura punitiva y castigadora.

Esta serie de fenómenos sociales enmarcados desde la visión del *panóptico* y *el enjambre digital*, consolidó aún más la idea de los *sujetos de rendimiento y autoexplotación*, porque al trasladar las formas tradicionales de trabajo a los hogares, los panópticos clásicos de control mutaron hacia los digitales, demostrando que "hoy la vigilancia tiene lugar también sin vigilancia" (Han B.-C, 2014b, p. 12); a saber, en el panóptico digital no es necesario el patrón o jefe que supervise el trabajo de manera física, porque desde el hogar se cumple a cabalidad con los horarios, metas y compromisos laborales de manera digital.

Bajo esta idea, por lo general no consciente, de autorendimiento, responsabilidad y cumplimiento, me autoexploto; llegando incluso a la consideración mental de que se es más productivo desde el hogar; ya que se evitan distintos factores que implica el traslado a los lugares de trabajo, lo cual trae de por sí un desgaste de tiempo para el trabajador y un ahorro de costos para las empresas.

Sin embargo, una de las caras ocultas de convertir los hogares en espacios laborales (oficinas, aulas de clase), evidenció más que nunca síntomas sociales como el incremento enfermedades neuronales como *el estrés, problemas de ansiedad, el burnout o <<síndrome*

del trabajador quemado>>, así como el incremento de la violencia intrafamiliar⁵⁸, entre otros, demostrando las nuevas formas de poder y control propias de los panópticos digitales, además de resaltar una idea central del pensamiento de Han (2014b) sobre una *sociedad desgastada y cansada*.

Es así como en el siguiente capítulo de la presente investigación educativa, se efectuará una aproximación crítico histórica a la *evaluación* y cómo el análisis de la misma hace viable pensar que la versión dominante y hegemónica a través de la estandarización impulsada desde el Estado neoliberal está generando posibles efectos sobre los estados de ánimo de los docentes.

⁵⁸ Para profundizar sobre el tema de la violencia intrafamiliar durante las cuarentenas producto del COVID-19. Ver artículo de (Alvarado, 2021), sobre *¿Encerrados con el enemigo? Violencia intrafamiliar, Colombia en cuarentena*. Universidad de los Andes. Facultad de Economía. Recuperado el 7 de Enero de 2022, de <https://cesed.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/Violencia-Intrafamiliar.pdf>

CAPÍTULO III

APROXIMACIÓN CRÍTICO-HISTÓRICA A LA EVALUACIÓN

Dime cómo evaluas y te diré qué tipo de profesor eres
Anónimo
“Dime cómo evaluas y te diré cómo aprenden tus alumnos”
Carlos Monereo

Evaluar es una condición propia del ser humano; desde los primeros tiempos en los que tenía que examinar el alimento que deseaba consumir, hasta los procesos más sistematizados y complejos para tomar una decisión en el mundo actual. El ser humano siempre ha tenido la posibilidad de optar por una elección y cuando éste se ve enfrentado a las múltiples opciones de su escogencia se ve abocado a exclamar un juicio, por lo general valorativo sobre un algo o alguien que le puede traer un bien, un mal o ser indiferente.

Al considerar que expresar un *juicio de valor* sobre un algo o alguien es un acto evaluativo y el mismo ha sido parte de la historia del ser humano, tal como lo expresa Páez (2019) que la evaluación existe desde “la presencia del ser humano en la tierra, y no precisamente en el contexto educativo” (p. 48). Sin embargo, la evaluación no solamente implica un juicio valorativo, sino que también conduce a una serie de prácticas sociales; tal como lo señala Tamayo *et al* (2017) vinculadas éstas en “contextos culturales, es histórica y tiene supuestos epistemológicos, ontológicos, psicológicos y del lenguaje”. (p. 11)

En este capítulo, se muestra una breve aproximación al contexto histórico de la evaluación desde una mirada crítica; la cual en un principio atravesará un momento descriptivo al acercarse a la naturaleza del objeto tratado, se contrastará con algunas posturas críticas tomadas principalmente de las producciones que ha realizado sobre el tema el grupo *Evaluando_nos*, así como elementos teóricos de estudiantes de la Maestría en Educación en el énfasis en evaluación y gestión quienes de una u otra forma han tomado a los referentes teóricos clásicos y contemporáneos que han reflexionado sobre el tema en cuestión, asimismo, se matizan los apartados con una postura crítica y propia del autor de la presente propuesta de investigación.

3.1. La evaluación y su contexto histórico

Cano (2020), citando a (Escudero, 2003, p.12) señala que en las civilizaciones antiguas como la China, Griega y Romana, ya se efectuaban procedimientos para valorar, seleccionar y clasificar estudiantes, los cuales eran de forma oral y escrita; prácticas que se extendieron hasta el periodo medieval conservando una característica fundamental “el uso de exámenes aplicados de forma individual con el fin de demostrar el mérito de los alumnos” (Pp. 108-109), elemento constitutivo que sigue teniendo vigencia en la actualidad con las pruebas estandarizadas, ya que indistintamente del período histórico se sigue teniendo en cuenta la correcta respuesta dada por los sujetos evaluados.

De modo que cualquiera que sea la concepción de evaluación y su contexto histórico, ésta siempre ha estado mediada por unos *intereses* propios del lugar de donde emergen, tal como lo señala (Niño, 2005) éstos pueden ser de orden “económicos, políticos, culturales y predominantes que demandan de los sistemas escolares correspondientes el sujeto a formar para la sociedad” (p.2); ejemplo de ello es que en la antigüedad uno de los intereses era formar un sujeto para la *guerra*; se preparaba y seleccionaba para ser un buen guerrero, un soldado, de allí que los grandes relatos y hazañas mitológicas, literarias e históricas sean enmarcadas en los grandes guerreros de la antigüedad y sus respectivos pueblos (Leónidas I, Alejandro Magno, Atila el Huno, entre otros).

Así mismo, Tamayo *et al* (2017) con relación a los procesos de selección y examen en la antigüedad escriben que:

Sundbery (1977) encontró en la Biblia pasajes evaluadores. Blanco (1994) habló de los exámenes de los profesores griegos y romanos. También Cicerón y San Agustín introducen en sus escritos conceptos y planteamientos evaluadores. Pero fue McReynold (1975) quien afirmó que el tratado más importante de evaluación de la antigüedad fue el Tetrabiblos, que se atribuye a Ptolomeo. (p. 13)

Con la cristianización de occidente durante el periodo medieval, no se abandonaron las luchas territoriales, marcadas con un énfasis religioso (las cruzadas), no obstante, la evaluación empieza adquirir su contexto natural; la escuela. Con el surgimiento de las universidades durante la Edad Media, Páez (2019) señala que los estudiantes universitarios

presentaban un riguroso examen de conocimientos previos para su admisión; “surgen los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal, llamados los tribunales de suficiencia académica” (p. 49), los cuales para Tamayo *et al* (2017) y Cano (2020) “no tendrán una concepción de evaluación holística para los estudiantes” (p. 109), sino mantendrá un énfasis centrado en *la buena respuesta de los sujetos evaluados*. Sin embargo, no será hasta el período moderno y con mayor énfasis en la contemporaneidad que la evaluación adquiere un carácter más sistemático y racionalizado.

Con la llegada de la modernidad, entendida ésta en el marco de la periodización clásica entre los siglos XV y XVIII, la evaluación adquirirá con claridad su contexto propio, la escuela. Páez (2019) muestra que con el surgimiento de la escuela moderna es notable la influencia religiosa de la comunidad de los *Jesuitas*⁵⁹; quienes fueron un ejemplo en la utilización de los exámenes públicos para que los estudiantes pudieran “demostrar el aprovechamiento académico que han obtenido a través de los años en la academia” (p. 49), hecho que trajo consigo los reconocimientos públicos a los estudiantes destacados, característica de la evaluación que ha continuado hasta la actualidad y mucho más en el contexto de la estandarización neoliberal.

De igual manera, Páez (2019) destaca el papel de Juan Amos Comenio considerado el Padre de la Pedagogía, quién al publicar su obra “*La Didáctica Magna*” (1657), habla de la importancia de revisar que “lo enseñado se haya aprendido” (p. 49). Así pues, enfatizando la idea que en cada contexto histórico se forma bajo distintos intereses al sujeto de su sociedad, Niño (2005) muestra que el sujeto a formar en el contexto del Renacimiento (el humanista y el gentilhombre) poco a poco se irá desligando de su carácter estrictamente religioso hasta adquirir su connotación política “el de las Repúblicas con el ciudadano libre y participativo” (p. 2).

De manera que Tamayo *et al* (2017), mencionan que durante el periodo renacentista se primará la observación como instrumento de evaluación señalando que: “será Huarte de San Juan con su Examen de ingenios para las ciencias (1603) (Rodríguez y otros, 1995) quien

⁵⁹ Los jesuitas se definen como “la Compañía de Jesús, una orden Católica Romana de sacerdotes y hermanos fundada hace medio milenio por el soldado que luego fue místico, Ignacio de Loyola. Pero la mayoría de las personas nos conocen como “los jesuitas”. (jesuits.org, s.f.)

propone mejorar la sociedad seleccionando la instrucción adecuada a cada persona según las aptitudes físicas e intelectuales derivadas de la constitución física y neurológica”. (p.13)

Por esta razón, la evaluación es un fenómeno social que en esta época empezará a adquirir su forma técnico-instrumental y sistematizada en el marco de la “Revolución Industrial” a finales del siglo XIX, y su consolidación en las sociedades postindustriales de mediados del siglo XX y lo que va del XXI.

3.2. El test y la administración científica del trabajo

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, es clara la influencia del paradigma positivista en las ciencias físico-naturales, y con ellas el surgimiento de los estudios *psicológicos del aprendizaje*, donde resaltan los aportes del “laboratorio psicológico de Wundt” (1832-1920), “el aprendizaje verbal de Ebbinghaus” (1850-1909) y la formación de las posteriores escuelas *estructuralista* encabezada por Edward B. Titchener (1867-1927) y *funcionalista*; lideradas desde la Universidad de Chicago con John Dewey⁶⁰ (1867-1949), James Angell (1869-1949) y especialmente William James (1842-1910). (Shunk, 2012)

Por estos motivos será considerado Estados Unidos el epicentro geográfico del surgimiento de las primeras conceptualizaciones de la evaluación. Quijano A, (2022) citando a (Carlino, 1999), muestra que el primer antecedente de evaluación se da en Estados Unidos en 1845 con “Horace Mann al dirigir una evaluación basada en tests de rendimiento para conocer si las escuelas de Boston educaban bien a los estudiantes” (p. 77), enmarcada ésta según (Díaz Barriga, 1987) en la transformación industrial de Estados Unidos.

A finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, serán los *test* el primer parámetro moderno de medición que permitirá dar cuenta de los aprendizajes adquiridos; vista así la evaluación del aprendizaje como un producto y/o resultado centrado en los procesos lecto-

⁶⁰ Tamayo *et al* (2017) señalan que: “la Escuela Nueva, hacia finales del siglo XIX y hasta los años 20, introdujo nuevos elementos de evaluación procesual cualitativa que restaron importancia a la evaluación como proceso de control para profesores y estudiantes (Dewey, 1977). (p. 15)

escritores⁶¹. No obstante, Tamayo *et al* (2017) cuestionan que estas propuestas son producto de la “instrumentalización en los medios más no de una profunda reflexión teórica en torno a la evaluación”. (p. 14)

De allí que Cano (2020), citando a Escudero (2003, p.12), resalta que: “este carácter de medición y la corriente positivista abren el camino para que la evaluación sea sinónimo de prueba de rendimiento” (Pp.108-109), en este sentido, Niño (2005) también menciona que la naciente evaluación bajo el influjo del paradigma psicologista expresa “su interés en la clasificación, medición y comparación psicofísica de los sujetos mediante las llamadas pruebas psicológicas, tests mentales”⁶² (p. 4). De igual forma, Tamayo *et al* (2017) subrayan el rol que irá adquiriendo “la psicometría, por su validez y confiabilidad, a fin de medir las funciones mentales” (p. 14), presentando su mayor auge durante la I Guerra Mundial (1914-1918).

Este hecho evidencia como se alude previamente que la evaluación emerge de un contexto *social, político, económico y cultural*, teniendo en cuenta los múltiples intereses que subyacen en la formación de sujeto que demandan dichas sociedades. En palabras de (De la Garza, 2004, pág. 809), citado por (Quijano A. , 2022), se considere que la evaluación en Estados Unidos está; “influenciada por ideas de progreso, de administración científica y por la ideología de la eficiencia social”. (p. 77)

Por aquella época, (1910 en adelante) es pertinente resaltar la influencia que tuvo la aplicación de “la administración científica del trabajo” propuesta por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), y que posteriormente se adaptó al sistema educativo. Según (Losada, 2020) ésta se caracteriza por “concentrar el trabajo en tareas cuantificables, en medir sus resultados, en ejercer un control directivo sobre los trabajadores, y finalmente en privilegiar las buenas prácticas sistemáticamente planificadas”. (p. 4)

⁶¹ Tamayo *et al* (2017) citando a Escudero (2003), mencionan que antes del trabajo presentado por Ralph Tyler, en “Francia, en los años veinte, se inició una corriente independiente conocida como docimología (Piéron, 1968 y 1969; Bonboir, 1972) que supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa (p. 16).

⁶² Niño (2005), citando a Merani (1997:147), señala que el test desde el paradigma “psicológico” es una “prueba que sirve para determinar objetivamente las características físicas y psíquicas de los individuos”. (p. 4)

Son muestra de cómo la racionalidad técnica, el control sobre el proceso del aprendizaje, traducidos en monitoreo, competencia y evaluación confluyeron en la búsqueda de mayor eficiencia en la consolidación de los resultados-productos, permeando con el tiempo, la visión industrial del trabajo en los sistemas educativos en cabeza de educadores como Frank Spalding, John Franklin Bobbit y Edward Lee Thorndike. Losada (2020)

Cabe señalar que, *la administración científica del trabajo* adaptada de los sistemas productivos industriales durante las primeras décadas del siglo XX, permanecen vigentes dentro del sistema educativo, caracterizado en forma de cuantificación a través de las notas que determinan y estratifican a los estudiantes en niveles como *superior, alto, básico y bajo*, demostrando que la cuestión de la medida, no se quedó en una simple generación, sino que hace parte casi que esencial de la evaluación.

Además, la medición de resultados a través de la presentación pública de los llamados indicadores de gestión, evidencian el control directo sobre los trabajadores a través de las respectivas miradas evaluativas que efectúan instituciones, rectores, coordinadores, padres de familia y estudiantes, lo que muestra un fuerte control de la acción pedagógica del docente.

De igual manera, el privilegiar acciones prácticas sistemáticamente planificadas se evidencian en la labor diaria docente a través de los distintos formatos y papeleo burocrático; por ejemplo, el planeador de la clase donde se debe estipular de manera escrita todos los procedimientos o el paso a paso de la sesión, el cual debe traducirse en una planeación semanal, mensual y anual, generando no sólo la organización planificada y racional del actuar docente, sino a la misma vez, consolidando formas modernas mucho más burocratizadas y refinadas de poder y control.

Sin embargo, no será hasta los años 30 y principios de los 40 del siglo XX, cuando la evaluación adquiere su forma a través de las investigaciones realizadas por el estadounidense Ralf Tyler (1902-1994) quien desarrollará el primer método sistemático de evaluación educacional, por tal motivo será considerado el padre de la evaluación educativa.⁶³

⁶³ Escudero (2003), escribe citando a (Joint Committee, 1982) que Tyler es considerado el *padre de la evaluación educativa* “por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando desde el conductismo, muy en boga en el momento, la mera evaluación psicológica”. (p. 14)

3.3. La evaluación orientada en objetivos de Tyler (1950)

Pérez (2007), señala en su artículo “*Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler - 1950)*”; que Tyler (1950) define la evaluación como “el proceso para determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido alcanzados” (p. 69) (p. 1), en este sentido es quien acuña el término de evaluación educativa (Páez, 2019, p. 50) y el promotor de la evaluación por objetivos. (Quijano A. 2020, p. 79)

(Pérez, 2007) sintetiza algunos de los procedimientos en la evaluación en el “Modelo de Evaluación Orientada en Objetivos” iniciado por Tyler (1950) de la siguiente manera:

- Reconocer las metas u objetivos que el programa espera promover y alcanzar.
- Ordenar los objetivos de modo jerárquico.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones en las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos.
- Elegir o desarrollar las medidas técnicas de evaluación apropiadas, capaces de medir de manera adecuada los indicadores del logro de los objetivos (de ser posible instrumentos objetivos y estandarizados) y utilizar los procedimientos estadísticos apropiados.
- Contrastar los datos con los objetivos de comportamiento esperados, concluyendo si hubo o no un logro de estos y en qué medida. (p. 3)

Con relación a los elementos mencionados sobre el “Modelo de Evaluación Orientada en Objetivos” planteados por Tyler (1950), Tamayo *et al* (2017) plantean los siguientes interrogantes: ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar? y, ¿con qué evaluar?, (p. 16) con la finalidad de analizar con mayor cuidado los propósitos y posibilidades de la evaluación, así como guiar el aprendizaje del estudiante según sus intereses.

Del mismo modo, (Serna, 2020) subraya que los objetivos a ser evaluados debían ser en buena parte comportamentales muy de la mano de la *psicología conductual*. Para dicho autor, la evaluación por objetivos de Tyler (1994) consistiría simplemente “en verificar hasta dónde se han cumplido los objetivos propuestos por los currículos teniendo en cuenta el rendimiento final de los estudiantes y sin que las otras variables que describen un proceso sean tenidas en cuenta” (p. 54); es decir, la evaluación vista como proceso de aprendizaje.

También Serna (2020), muestra cómo se organiza el proceso evaluativo en Tyler (1994):

primero, se fijan los objetivos operativos; segundo, se recogen los datos de rendimiento y tercero, se contrastan los rendimientos de los estudiantes versus los objetivos operativos propuestos. De esta manera, se lograría ver la efectividad de los programas curriculares. (p. 55)

De igual manera, (Niño L. , Tamayo, Díaz, & Gama, 2014) caracterizan al “Modelo de Evaluación Orientada en Objetivos” de Tyler (1950) por su alto énfasis en la “medición de la calidad a través de pruebas y test, el enfoque educativo y evaluativo basado en objetivos medibles y cuantificables”. (p. 39)

Hasta aquí, es pertinente mostrar un balance crítico al “Modelo de Evaluación orientada por Objetivos” de Tyler (1950); que en principio tiene vigencia hasta el día de hoy. Por ejemplo, en los documentos de política educativa del (Ministerio de Educación Nacional, 2014) en Colombia, es evidente que centra su construcción en el alcance de *logros e indicadores de logro*, que trazan prácticamente la ruta de la evaluación educativa; a saber, adquirir los logros o metas de aprendizaje y supervisar si ello se traduce en cambios comportamentales los cuales deben verse reflejados en excelentes resultados en las evaluaciones estandarizadas.

Por ende, la evaluación centrada en objetivos ha tenido distintas críticas como las que afirma Serna (2020); al considerarla “cerrada, operativa, centrada en objetivos medibles y aísla las subjetividades (en tanto sentimientos y mirada crítica) de los estudiantes en detrimento del cumplimiento de metas (ideales) en la escuela” (p. 55). A la par, Serna (2020) citando Huang y Yang (2004) argumentan que la evaluación de Tyler “no posibilita que el docente haga una retroalimentación adecuada que justifique las mejoras a los programas curriculares”. (p. 56)

También Tamayo *et al* (2017), retomando a (Sacristán, 2008), efectúan la crítica sobre la pretendida *neutralidad* del modelo de Tyler; en este sentido afirman que

esta forma de evaluación no era neutra, pues quedaba sujeta a los intereses y necesidades de aquellos sujetos que están detrás de la construcción curricular quienes dejan el éxito educativo en manos de los resultados, no solo de estudiantes sino del profesor y el programa, a fin de incrementar la efectividad de las instituciones educacionales y de esta manera tener mayores ganancias por sus resultados: dejando entrever una obsesión por la eficiencia. (p. 17)

Por otra parte, el papel del docente en la evaluación por objetivos es reducido a una visión técnico-instrumental propia del paradigma de la administración técnica del trabajo proveniente del sistema industrial, donde solamente se valora el producto final. Aquí el docente es reducido a un operador que contrasta entradas y salidas. En esta línea interpretativa, Serna (2020) también señala que la evaluación de Tyler (1950) y su implementación de objetivos “no existen, siempre, objetivos fijos, estáticos o estables”. (p 56)

Al tener en cuenta la anterior crítica, se anularía la contingencia que es propia al ser humano y está presente dentro del sistema educativo. Además, se perdería de vista los contextos y edades de aprendizaje en donde se puede afirmar que el trabajo educativo no puede ser considerado una simple mercancía a fin al sistema productivo capitalista, en el cual se considera al sujeto como un objeto que ingresa de una forma y a de salir de otra, sin tener en cuenta las múltiples dimensiones por las que atraviesa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, no será hasta 1967 donde aparecerán no sólo críticas, sino replanteamientos al “Modelo de Evaluación orientado en Objetivos” de Tyler (1950), como serán las propuestas de Scriven (1967) con su propuesta de la evaluación *sumativa* y *formativa* y Stufflebeam (1967) con el *modelo CIPP*⁶⁴ o *evaluación sistemática*, a quienes ubican en la siguiente generación de la evaluación educativa.

3.4. La evaluación formativa y sumativa de Scriven (1967)

Tamayo *et al* (2017) exponen que en la década de los años sesenta se dieron cambios en la forma de comprender la evaluación educativa, teniendo en cuenta que las consecuencias dejadas por la II Guerra Mundial (1939-1945), resignificó el papel de la educación “no configurado para contribuir al desarrollo del ser humano y la sociedad sino de la *economía*” (p. 17), ampliando la mirada de la evaluación a todos los ámbitos de la vida humana.

⁶⁴ Modelo CIPP (por sus siglas en inglés de Context, Input, Process, Product: Contexto, Entrada, Proceso, Producto).

Se destaca en aquel contexto histórico el aumento de instituciones y servicios educativos, así como el aporte realizado por Benjamín Bloom (1956), sobre la “taxonomía de los objetivos”, al respecto Tamayo *et al* (2017) escriben que:

basándose en los aportes de Tyler y una formación holística en los programas educativos pensada en tres dimensiones (afectiva, psicomotora y cognitiva), asumió el aprendizaje en una ordenación jerarquizada y clasificatoria dependiendo del nivel de adquisición del conocimiento y habilidades, la cual puso a la evaluación en función de las decisiones de sus diseñadores, el proceso que la produce y las características del propio programa. (p. 17)

Según lo dicho, es evidente como el “Modelo de Evaluación por Objetivos de Tyler (1950)”, amplificado por el aporte de Bloom (1956) con la *taxonomía de los objetivos*, denota con claridad que dichos modelos siguen vigentes hasta el día de hoy, puesto que la misma taxonomía es la base estructural que utilizan muchas instituciones en la actualidad para sustentar la adquisición y apropiación del conocimiento a través de estructuras de pensamiento jerarquizadas, en las cuales se tienen en cuenta las distintas etapas y edades según la capacidad de aprendizaje del educando.

Sin embargo, será en la década de los años sesenta en el marco del contexto histórico de la Guerra Fría donde aparecerán otras miradas de la evaluación educativa. Autores como Escudero (2003), (Salarirche, 2015), Tamayo *et al* (2017), (Quijano A. , 2022), señalan que durante este periodo se presentará la presión por la *rendición de cuentas* a través de lo que hoy en día llaman la *accountability*, es por ello por lo que el sistema educativo empezará a ser influido profundamente por los intereses económicos.

Aspecto que como se indicó, también está presente en los sistemas educativos y más con el modelo neoliberal de la educación, no sólo en Colombia, sino en distintos países de América Latina. Tal es el caso de países como Chile, Brasil, Ecuador o México, donde se ha evidenciado como la educación ha ingresado en un sistema profundo de rendición de cuentas (*accountability*), pues estudiantes, docentes, directivas e instituciones tienen que presentar constantemente los indicadores de la gestión educativa responsabilizando a los sujetos de los éxitos o fracasos frente a las metas y objetivos trazados.

Así pues, el contexto de los años sesenta trae nuevas reflexiones en relación con la evaluación educativa destacando los aportes principalmente de (Cronbach, 1963), (Scriven,

1967),⁶⁵ que tal como lo señala Salarirche (2015) “cuyas nuevas ideas critican algunos aspectos del pensamiento tyleriano para ir más allá de éste, tratando de superar lo que parecían limitaciones del modelo de evaluación”. (p. 16)

Para (Guba & Lincoln, 1989) (citado en Escudero, 2003), esta etapa de reflexión sobre la evaluación educativa se caracterizará por “introducir la valoración, el juicio, como un contenido intrínseco en la evaluación. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios” (p. 19), razón por la cual será llamada la *generación del juicio* y para Stufflebeam y Shinkfield (2005) *como época del realismo*. (Salarirche, 2015, p. 15)

Salarirche (2015), escribe que el aporte de Cronbach (1963) fue reconocer la complejidad de la evaluación y asumir “la imposibilidad de que ésta pueda ser abordada mediante procedimientos simples o pueda ser entendida únicamente como aplicación de instrumento” (p. 16). En busca de superar la visión instrumental de la evaluación educativa, los aportes de Cronbach (1963) y Scriven (1967) abrirán nuevas reflexiones sobre la misma, entendida ésta en el marco de mejorar la *toma de decisiones*.

Con relación a mejorar la toma de decisiones acerca de la evaluación educativa, Scriven (1967) resalta por su aporte, porque éste entiende no solamente la evaluación desde el componente *sumativo* sino también le añadirá el que él considera la función *formativa*. Para Serna (2020) la función de evaluación sumativa consiste en “determinar un juicio de valor en forma de número, denotado por la aplicación de tests diseñados por expertos en un asunto particular...emitiendo un juicio valorativo puntual, comparable fácilmente y medible en todo aspecto” (Pp. 63-65). Escudero (2003) también señala que la función de la evaluación sumativa consistirá en “aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad”. (p. 18)

Mientras que la función de la *evaluación formativa*, según Escudero (2003) sirve “para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con

⁶⁵ Los artículos que influenciaron de una manera decisiva el tema de la evaluación educativa fueron: de Cronbach (1963), *Course improvement through evaluation*, y el de Scriven (1967), *The methodology of evaluation*. (Escudero, 2003, p. 17).

objeto de mejorarlo” (p. 18); en otras palabras, la evaluación formativa propuesta por Scriven (1967) se caracterizará por ser una reflexión de los distintos momentos del proceso evaluativo ubicando falencias con la finalidad de efectuar mejoras que optimicen los resultados, esta serie de reflexiones debe estar acompañada de un proceso de retroalimentación.

Cabe señalar que los dos roles de la evaluación educativa propuestos por Scriven (1967) *sumativo* y *formativo*, no son procesos independientes, por el contrario, el autor considera que son complementarios y sirven para la mejora de los programas educativos. Cano (2020) también señala que esta dualidad de la evaluación educativa, es mucho más metodológica, puesto que se establece la definición de unas “metas, el reconocimiento de las diversas funciones de la evaluación y el avance importante en ayudar a los implicados en la evaluación a buscar el perfeccionamiento en su proceso”. (p. 112)

No obstante, el paradigma de lo *sumativo* y *formativo* de Scriven (1967) no ha sido exento de críticas. Por ejemplo; Stufflebeam & Shinkfield (1993) citado por (Quijano A. , 2022) señalan que dicho paradigma evaluativo es una “evaluación orientada al consumidor”; en este sentido, proporciona “información relevante para generar productos de calidad y utilidad a los consumidores, se trata de satisfacer las necesidades de los consumidores”. (Pp. 84-85)

De igual manera, Cano (2020) señala las características económicas de “costo-beneficio y eficacia en la comprobación de los resultados para satisfacer las necesidades de los consumidores” (p. 112). Además, Niño *et al* (2014) consideran que en esta época “aparecen conceptos como: bienes y servicios ofertados. Satisfacción al cliente” (p. 39). En concordancia con la crítica efectuada por distintos autores al modelo de Scriven (1967) y su orientación hacia el consumo es un elemento característico en el marco de la visión empresarial de la sociedad neoliberal.

Las metodologías evaluativas que buscan el perfeccionamiento de los procesos de los programas educativos enfocadas en la finalidad de la “satisfacción del cliente y el consumidor”, ha derivado en una especie de abuso por parte de quienes *demandan calidad educativa* en la prestación del servicio educativo, (padres de familia y estudiantes) simplemente por el hecho de pagar un valor monetario (principalmente en el sector privado),

lo cual ha creado una coraza y presión interna para directivas y docentes; quienes se ven en muchas ocasiones abocados a declinar su función educativa, pedagógica y ética al servicio de los intereses económicos, consecuencia propia de convertir el sistema educativo al servicio del mercado y el consumidor, a saber, en una empresa.

Ahora bien, el camino abierto por Tyler (1950) y ampliado por Scriven (1964), tuvo un complemento en los aportes de Stufflebeam (1967) en los años setenta⁶⁶ a través de su propuesta de la evaluación sistémica. Con dichos autores, se ha entendido como los teóricos de la evaluación educativa desde un enfoque tradicional.

3.5. La evaluación sistemática de Stufflebeam (1967)

La propuesta de la evaluación educativa proveniente de (Stufflebeam, 1967), reforzará aún más el aspecto de la mejora en la *toma de decisiones*. La evaluación educativa no será comprendida como dualidad (sumativa-formativa), sino como un *proceso sistemático y continuo*; lo cual significa que la misma debe realizarse en cierto punto del desarrollo de un *programa* a través de una serie de pasos, procedimientos, etapas, momentos o fases.

Esta serie de pasos o momentos Stufflebeam (1967) las llamó CIPP, que por sus siglas en inglés traducen: *Context, Input, Process, Product*. En castellano, las etapas de este ciclo son conocidas como: *Contexto, Entrada, Proceso, Producto*. Para el autor, cada etapa o fase se convierte en un momento propicio para efectuar una evaluación del programa, lo que permite hacer correctivos a las falencias y debilidades presentadas con el fin de mejorar la toma de decisiones las cuales tengan como efecto positivo aumentar el éxito en la implementación de los programas.

⁶⁶ Escudero (2003), escribe que “en las prácticas evaluativas de esta década de los sesenta se observan dos niveles de actuación. Un nivel podemos calificarlo como la evaluación orientada hacia los individuos, fundamentalmente alumnos y profesores. El otro nivel, es el de la evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el «instrumento» o «tratamiento» o «programa» educativo. Este último nivel, impulsado también por la evaluación de programas en el ámbito social, será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa”. (p. 20)

Serna (2020) señala que el *contexto*; “tiene que ver con la toma de decisiones respecto a la planeación” (p. 68). Para Tamayo *et al* (2017) citando a (Ferrerres y González, 2000) indican que el contexto “se refiere a la realidad presente” (Nota al pie, p. 21). Desde estas dos concepciones el contexto se caracterizaría por el establecimiento, la confrontación y modificación de los objetivos los cuales pueden ser principales o secundarios. Dicha condición permite ver a la planeación como una etapa que puede estar sujeta a cambios que se dan a través de un diagnóstico evaluativo constante del mismo; esta etapa permite proyectar posibles problemáticas que presente el programa.

El segundo momento, llamado en inglés *Input o la entrada*; “tiene que ver con la identificación de estrategias alternativas a los programas para cumplir los objetivos, así como proveer la información necesaria para detallar estas estrategias” (Serna, 2020, p. 68). Allí se debe caracterizar con qué elementos o insumos⁶⁷ cuenta el programa para alcanzar los objetivos trazados sean estos de orden humano o estructurales, buscando siempre en ellos el *rendimiento, la eficiencia y eficacia* propios del lenguaje empresarial neoliberal que circula en la actualidad y que también se ha adaptado dentro del sistema educativo.

El tercer momento es conocido como el *proceso*; este consiste en “la operación del programa construido, de tal forma que permita ejecutarlo de acuerdo a lo que se diseñó, perfeccionarlo en el campo y tomar decisiones sobre la estructura del programa” (Serna, 2020, p. 69); dicho de otro modo, es el análisis que se hace de las acciones educativas en el devenir propio del desarrollo del programa donde se pueden llegar a tomar decisiones sobre la información que va generando el mismo proceso en cuanto a problemáticas o barreras que imposibiliten el pleno y efectivo desarrollo del programa.

El último momento es llamado el *producto*; el cual “tiene que ver con la evaluación de los resultados en términos de los objetivos y de los efectos de los procedimientos” (Serna, 2020, p. 69). Este momento determinaría una evaluación general del programa, puesto que al tener el resultado del producto final se podría analizar qué objetivos se alcanzaron de

⁶⁷ Para Tamayo *et al* (2017); los insumos se asocian a todas las entradas que recibe el sistema formativo (profesores, alumnos, infraestructura, legislación, entre otras). (Nota al pie, p. 21).

manera exitosa y cuáles no, que permitiría una evaluación continua de los distintos momentos del desarrollo del programa buscando la mejora en la toma de decisiones.

Hasta aquí, se hizo una descripción al planteamiento de Stufflebeam (1967) a través de una evaluación que atraviesa distintas etapas como lo fue el CIPP. Sin embargo, dicho paradigma evaluativo no ha sido exento de críticas. Por ejemplo, (Niño, 2021) muestra que dicho modelo aunque busca la mejora en la toma de decisiones, las mismas “son tomadas en las instancias de poder sin participación de quienes intervienen en el proceso” (p. 234), lo que evidencia cómo la propuesta del modelo CIPP, aunque contenga una intención positiva esta se minimiza cuando las decisiones finales se toman dentro de las instancias de poder las cuales por lo general, no escapan a unos intereses particulares, impactando con sus determinaciones los objetivos que se toman en los otros momentos o etapas del proceso evaluativo.

El sistema educativo no escapa a este fenómeno evaluativo, donde la toma de decisiones en lugares jerarquizados es normal dentro del contexto de las instituciones privadas por parte de los cargos directivos (rectores), quienes por lo general toman decisiones considerando no sólo el referente económico (oferta-demanda)-(costo-beneficio), sino que también los parámetros para evaluar los procesos o la efectividad de un programa se decanta en una simple postura subjetiva (me cae bien o mal, me gusta o no).

Como lo señala Niño (2021), son un ejemplo de “evaluaciones jerárquicas sin participación de quienes son su objeto. Se utiliza el poder jerárquico sobre el evaluado para decidir sobre sus resultados, de este modo, se desconocen los contextos y situaciones particulares implícitas en la práctica evaluativa” (p. 234). Por consiguiente, el modelo evaluativo de Stufflebeam (1967), aunque contenga un alto proceso sistemático, este no escapa a su mirada *objetiva*, pero con un agravante, de no ser del todo democrático.

Aspecto que también Serna (2020) resalta al retomar algunas críticas hechas por varios autores al modelo evaluativo propuesto por Stufflebeam (1967). Por ejemplo:

su alto nivel de jerarquización y cuantificación que deja de lado los propósitos reflexivos y de continuidad de los procesos de los estudiantes (Niño, 1998); la imposibilidad de que el estudiante moldee su propio aprendizaje al igual que sus necesidades de instrucción (Niño, 2013), el olvido explícito de los sujetos de agencia inmersos en el contexto para la transformación social (Bohórquez,

2013) y de la búsqueda insaciable de la pretendida objetividad en detrimento de la historicidad inherente a la evaluación como proceso histórico en constante devenir (Martín, 2015). (Pp. 69-70)

Las anteriores observaciones se sintetizan en la nula participación del sujeto dentro del proceso evaluativo y mucho más en la toma de decisiones, puesto que las mismas provienen de lugares de poder tal como lo señala Cano (2020), donde se establece finalmente una “brecha entre quienes toman decisiones, diferentes a los intereses y necesidades de los actores en la realidad”. (p. 114)

3.6. La consolidación de la evaluación educativa en los años setenta y ochenta

Los paradigmas clásicos o tradicionales de la evaluación educativa; Tyler (1950), Scriven (1964), Stufflebeam (1967), marcaron para Escudero (2003), citado por Tamayo *et al* (2017) la época de la *profesionalización*;⁶⁸ consolidando a la evaluación como campo de investigación; dando paso a un brote de “toda clase de modelos evaluativos en el mercado bibliográfico, y una pluralidad conceptual y metodológica frente al tema que se expandió en diversos sistemas educativos. Para algunos autores esto fue el principio de los métodos cuantitativos y cualitativos de evaluación”. (p. 20) A continuación, se toma como base el análisis realizado por Escudero (2003), Salarirche (2015) y Tamayo *et al* (2017), sobre la consolidación de la evaluación educativa en las décadas de los años setenta y ochenta.

Marcados por diferencias epistemológicas⁶⁹, metodológicas⁷⁰ y hasta ontológicas⁷¹; en donde se evidencia el giro de un paradigma *tradicional-positivista*, hacia el modelo

⁶⁸ Salarirche (2015), siguiendo la clasificación de Guba y Lincoln (1982, 1989), menciona que esta época ha sido también llamada “la cuarta generación: la sensible-constructivista”. (p. 16)

⁶⁹ El *cambio epistemológico*, según Salarirche (2015) citando a Vélez (2007) quien a su vez retoma reflexiones de Guba y Lincoln (1989) fue; “una forma diferente de relación entre el conocedor y el conocimiento, entre el evaluador y la realidad”. (p. 18)

⁷⁰ El *cambio metodológico*, según Salarirche (2015) quien cita a Guba y Lincoln (2002), consistió en la “apuesta por el uso de técnicas hermenéuticas y el intercambio dialéctico cuyo objetivo es la reconstrucción de las construcciones previas” (p.19), contraría a la metodología experimentalista propia del *paradigma positivista*.

⁷¹ El cambio ontológico, señala Salarirche (2015) se comprende como “una forma diferente de entender la realidad. Se enfrenta a la postura tradicional, que considera que existe una única realidad, objetiva, que opera de acuerdo a leyes predeterminadas de causa-efecto. Al contrario, el paradigma naturalista entiende que existen múltiples realidades no gobernadas por leyes causales predeterminadas, con lo que para aprehenderla es necesario conocer las diferentes visiones que de ella se tiene”. (p. 18)

*naturalista*⁷²; el cual tiene según Salarirche (2015) la finalidad de “conocer, analizar y explicar los fenómenos y los procesos conforme a la naturaleza social, política, ética” (p.19), fundamentándose en lo que (Mateo, 1986) ha llamado la *eclosión de modelos*; que por lo general, asumen posturas alternativas/cualitativas, fortaleciendo la así llamada generación *sensible-constructivista*, la que a su vez trajo como consecuencia una reinterpretación del sentido propio de la evaluación educativa.

Mientras que la segunda época de la evaluación comprenderá desde (1973-hasta la actualidad); presentándose a continuación de manera escueta algunos de los principales modelos y planteamientos:

(Stake, 1975): *Evaluación responsable o respondiente*; para Tamayo *et al* (2017), este modelo se caracteriza por ser “el resultado de la modificación de su anterior planteamiento positivista y tyleriano del valor y el mérito hacia una perspectiva interpretativa que asume que los objetivos del programa pueden modificarse en el proceso teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los protagonistas del programa”. (p. 21)

(Macdonald, 1976): *Evaluación democrática*; Salarirche (2015), señala que en este modelo se “refleja fundamentalmente, según Gimeno y Pérez Gómez (1989) en los conceptos de autoevaluación de (Elliot, 1993) y del profesor como investigador de (Stenhouse, 1984)”. (p. 17). También Tamayo *et al* (2017), citando a (Rodríguez W. , 2003), consideran que este fue

el primer modelo en asignarle un valor político a la evaluación desde principios democráticos. En ella se reconoce el pluralismo de valores, se busca la participación de todos los que forman parte del proceso y se tiene en cuenta el diálogo y el consenso en el surgimiento del pensamiento libre y autónomo. (p. 22)

(Parlett & Hamilton , D., 1977): *Evaluación iluminativa*; Salarirche (2015), menciona el concepto de *ambiente entorno de aprendizaje* como esencial para entender la dependencia entre enseñanza-aprendizaje. Añadiendo que; “el desarrollo intelectual de los estudiantes no

⁷² Salarirche (2015), citando a Vélez (2007), menciona que fueron Guba y Lincoln (1989) quienes llamaron en un primer momento a este paradigma *naturalista*; el cual más que una reacción al paradigma positivista “no es una postura reactiva sino preactiva, que parte de sus propias asunciones y no sólo, de carácter metodológico, sino lo que es más importante, asunciones diferentes epistemológicas y ontológicas” (Guba y Lincoln citado por Vélez, 2007, p. 155). (p. 18).

se puede entender aisladamente, sino sólo dentro de su entorno escolar particular” (Parlett y Hamilton, 1977, citado en Gimeno y Pérez Gómez, 1989, p. 457). (p. 17)

De igual manera, Tamayo *et al* (2017) consideran que este más que ser un modelo preconcebido es “una forma de evaluación que surge y se acomoda a partir del contexto, sus necesidades y relaciones desde una perspectiva holística que adopta diversas posibilidades. Bajo esta perspectiva, la realidad está dada y se asume tal cual está configurada, no se intenta cambiarla sino por el contrario lo que se busca es descubrir y documentar a partir de los hechos y problemas más relevantes que suceden en ella”. (p. 22)

(Guba & Lincoln, Y.S., 1982): *Evaluación respondiente y constructivista*; Tamayo *et al* (2017), señalan que la propuesta de evaluación educativa de Guba y Lincoln (1982) se adhiere al modelo planteado por Stake (1975-1976), sin embargo; consideran que “las demandas, las preocupaciones y los asuntos de los implicados o responsables (stakeholders) sirven como foco organizativo de la evaluación y como base para determinar qué información se necesita. En esta perspectiva, la evaluación es un proceso integrado, continuo, recursivo, altamente divergente, emergente y con resultados impredecibles donde confluyen diferentes factores del ser humano”. (p.22)

(Eisner W. , 1885): *Evaluación como crítica artística*; Salarirche (2015), citando a (Gimeno y Pérez Gómez, 1989, p. 440), señala que la característica central del modelo de Eisner (1985); es asumir “la enseñanza más como un proceso artístico que tecnológico”. (p. 17). Igualmente, Tamayo *et al* (2017), citando a Eisner (1985), señalan que esta perspectiva; “concibe la evaluación como un proceso a través del cual se formulan juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo”. (p. 185).

De modo que esta postura de evaluación educativa se caracteriza en primer lugar,

porque los juicios de valor son considerados inherentes al proceso de evaluación, es decir, son esenciales, permanentes y no se pueden separar de ella por formar parte de su naturaleza. En segundo lugar, en el contexto de la educación, en principio, se puede evaluar cualquier fenómeno importante desde el punto de vista educativo. (p. 22)

(House, 1994): *Evaluación como importancia social*; Salarirche (2015), señala el énfasis que le ha dado House (1994) a la evaluación educativa al considerar su enorme

importancia social; dándole protagonismos a los términos de moral, ética, justicia y poder; recogido también en el pensamiento de (Kushner, 2002) que reconoce a “la evaluación como una forma de acción política. Dicho pensamiento se vertebra por una preocupación central, la justicia social (Kushner, 2002) que ha jugado la evaluación y su impacto e importancia social”. (p. 18)

En general, se puede afirmar que los modelos de la segunda época de la evaluación educativa, período que abarca desde 1973 hasta las reflexiones actuales, se caracterizan por aspectos como los que señala Escudero (2003), al considerar que:

La audiencia prioritaria de la evaluación en estos modelos no es quien debe tomar las decisiones, como en los modelos orientados a la toma de decisiones, ni el responsable de elaborar los currículos u objetivos, como en los modelos de consecución de metas. La audiencia prioritaria son los propios participantes del programa. (Pp. 21-22)

Además, Escudero (2003) considera que estos modelos “propugnan una evaluación de tipo etnográfica, de aquí que la metodología que consideran más adecuada es la propia de la antropología social (Parlett y Hamilton, 1977; Guba y Lincoln, 1982; Pérez 1983)”. (p. 22). Por otra parte, Salariche (2015), citando a Vélez (2007) y (García García, 2003), señala cómo característica central de esta época que:

en esta generación se toma como punto de partida las preocupaciones, cuestiones y opiniones de los diferentes actores que pueden verse afectados por la evaluación, reconociéndose la pluralidad de valores e intereses coexistentes en la sociedad y su relevancia en la determinación de los propósitos de la evaluación, donde los parámetros de referencia para la emisión de juicios de valor deben ser determinados a través de un procedimiento de diálogo con todos los implicados en un programa o política. (p. 154)

Igualmente, Salariche (2015) resalta que; “la cuarta generación implica una apuesta decidida por la construcción de los procesos evaluativos desde los contextos, lo que supone una forma particular de enfocar las evaluaciones desde planteamientos interpretativos y sociocríticos”. (p. 35)”. Destacan en esta generación varios aspectos: la aceptación de procesos de negociación en los contextos, la atención a las demandas de los evaluados, la participación de estos en el proceso evaluativo y en la toma de decisiones, donde la evaluación es una herramienta que lo facilita (empoderamiento).

Mientras que para Tamayo *et al* (2017), dichos modelos “confieren a la evaluación una concepción y metodología diferente, fundamentada en una estrecha relación entre el

evaluado y el evaluador a partir de vínculos horizontales, participativos y dialogantes” (p. 21). De igual manera, existe una postura cualitativa de la evaluación educativa que pretende; “promover en los alumnos su autonomía y capacidad para participar responsablemente en su propio proceso de desarrollo personal y social”. (p. 21)

Según lo dicho, la segunda época, que abarca desde 1973 hasta la actualidad; hubo una ampliación del espectro de la investigación en la evaluación educativa. Por ejemplo; Salarirche (2015) alude que esta segunda época tiene en común; “la adopción de fundamentos epistemológicos y metodológicos naturalistas para conocer, analizar y explicar los fenómenos y los procesos conforme a su naturaleza social, política y ética, cambiando así, el sentido de la evaluación”. (p. 18)

Mientras que Escudero (2003), “enfatisa el papel de la audiencia de la evaluación y de la relación del evaluador con ella” (p. 21). Tamayo *et al* (2017), de una manera mucho más crítica; señalan que la época que abarca de 1973 en adelante

refleja la existencia de múltiples perspectivas que no solo se instauran en la selección, el control, la medición y la rendición de cuentas, sino que permiten el diálogo con otras formas de concebirla dando paso a nuevas perspectivas evaluativas donde el estudiante y el maestro, en igualdad de condiciones son los protagonistas del progreso de la enseñanza y el aprendizaje a partir de los conocimientos que ya posee, de los estímulos y motivaciones que recibe del entorno y de su propia actividad e interés. (Pp. 22-23)

Hasta aquí, se ha procurado desarrollar un recorrido histórico por el concepto de la evaluación y su relación con el sistema educativo; tal como se ha logrado evidenciar a modo de balance se pueden presentar las siguientes apreciaciones:

La complejidad del concepto y sus aplicaciones: durante el presente capítulo sobre la evaluación educativa, el concepto se puede interpretar desde una genealogía histórica; lo cual ha mostrado su transformación en el devenir del tiempo. Por ende, el concepto de la evaluación no ha sido exento de análisis y debates en relación con su comprensión y contextos de aplicación más que todo a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.

Allí radica la relevancia de la reflexión que realizan (Bustamante & Jurado , 2021) quienes problematizando la relación entre la teoría y la práctica, al plantearse la pregunta

¿qué es evaluar? escriben que: “podría decirse que *si los resultados de la educación fueran visibles y si los objetivos explícitos efectivamente orientaran los procesos educativos, toda evaluación estaría de más*, pues sería redundante” (p. 230), hecho que justifica la fundamentación teórica y los respectivos paradigmas que se han tratado aquí, porque tal cual como lo afirman dichos autores, si la evaluación simplemente consistiría en *confrontar objetivos y resultados*, se estaría cayendo en una visión reduccionista y simplista de la evaluación, a saber, una práctica sin reflexión teórica.

Por ende, el ser conscientes de los dos paradigmas dominantes en cuanto a la evaluación educativa (*positivista tradicional y naturalista-constructivista*), y sus respectivos modelos de interpretación son muestra de la complejidad propia del concepto que autores como Salarirche (2015), quien retoma Álvarez (2001), aluden a una gran confusión en torno al concepto, lo que traído como consecuencia la llamada *generación perdida o ecléctica*. (p. 22)

Multiplicidad en los modelos, planteamientos metodológicos, diseños, perspectivas y visiones sobre la evaluación educativa; como se aludió previamente, la eclosión de las perspectivas sobre la evaluación presentadas a partir de la segunda mitad de los años setenta, trajo como consecuencia la amplitud de modelos para (Castillo & Gento, 1995) y los diseños para (Arnal, Del Rincon, & Latorre, 1992), que complejiza su conceptualización, pero a la misma vez, enriqueció y matizó la comprensión sobre la evaluación educativa y amplió las metodologías para asumir su problematización. Por esta razón, el debate en cuanto a la terminología a utilizar, sea está a través de los modelos, diseños, perspectivas, visiones, procedimientos o enfoques ha sido amplia en los distintos autores tratados; sean estos ubicados en los paradigmas clásicos-positivistas o en los naturalistas-constructivistas.

Para dar cierre al análisis con relación a la evaluación educativa y su devenir en el tiempo; es interesante citar el análisis realizado por Escudero (2003) sobre la multiplicidad de enfoques, perspectivas, métodos, finalidades, paradigmas, contenidos y roles, que presentan los modelos holísticos o que en el transcurso del presente apartado se han enmarcado dentro de la llamada *generación sensible-constructivista*.

De tal manera podemos considerar que, según lo expuesto a lo largo del presente capítulo y sus apartados, el tema de la evaluación educativa es un campo que se ha ampliado bastante ya sea desde sus paradigmas dominantes; sus modelos, enfoques y las perspectivas de investigación, así como las finalidades, contenidos y roles que juegan los distintos sujetos involucrados.

Sin embargo, esta característica propia de la condición de la búsqueda de saber no puede desorientar el propósito general del presente trabajo de investigación, el cual se asume desde una postura crítica de la evaluación educativa, puesto que más que quedarnos en eternos debates sobre los modelos existentes es evidente como en la actualidad hay una indudable dominancia de las pruebas estandarizadas en el marco de la globalización y el neoliberalismo, consolidando así al Estado neoliberal y Evaluador.

El Estado Evaluador⁷³ se entiende aquí como el fenómeno que se enmarca en la lógica de las políticas educativas neoliberales a través de la imposición hegemónica dentro del sistema educativo de una forma de Estándares (currículo único nacional), así como la imposición del lenguaje de las competencias y la dominancia de las evaluaciones estandarizadas en el marco de las pruebas Saber en Colombia.

Pruebas que se han convertido en elementos que dan cuenta empírica y (no sólo discursiva) de la férrea influencia y condicionamientos que tienen los organismos internacionales de política socioeconómica a nivel mundial al buscar consolidar y expandir el Proyecto Educativo Neoliberal para América Latina; el cual se sustenta sobre los presupuestos de alcanzar la tan anhelada calidad educativa a través del *capital humano* (CH), amparados bajo el auge de la adquisición de las competencias que son supuestamente necesarias para los sujetos del siglo XXI, técnicas de control y poder que se enmarcan en un discurso desarrollista propio de las lógicas provenientes del modelo de mercado empresarial.

⁷³ El maestro Perafán (2015) en su prólogo al texto *Estándares y evaluación: ¿medición o formación?* del grupo *evaluando_nos*; considera que “se ha denominado el *Estado evaluador* como dispositivo que ha perdido su injerencia directa en la conceptualización y destinación académica de la educación, para convertirse intencionalmente en agente tecnocrático, con sus ministerios de educación, al servicio de la empresa y su reducido y reduccionista mundo del mercado. En esta perspectiva –la de un Estado venido a menos, arrinconado por las fuerzas del capital en relación con las responsabilidades y decisiones que debería asumir, asociadas al bienestar de la humanidad en dimensiones que no sean las de la lógica de la producción”. (p. 13)

Por consiguiente, más que asumir la evaluación como dispositivo de control, medición, jerarquización y segregación, aspectos vigentes hasta el día de hoy dentro del sistema de las evaluaciones estandarizadas a nivel mundial, se está logrando evidenciar un impacto que trasciende más allá de la interpretación del control corporal y traspasa a la psiquis del sujeto y la sociedad. A continuación, se desarrolla el capítulo IV que analizara cómo la evaluación estandarizada también se ha globalizado, promoviendo todo el auge de las narrativas que sustentan el discurso de las *competencias*, por tal motivo, se asumirá una postura crítica a dicho lenguaje. Así mismo, se efectuará el análisis al Diseño Centrado en Evidencias (DCE), modelo que se utiliza para llevar a cabo la evaluación por competencias.

CAPÍTULO IV

LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA Y EL LENGUAJE DE LAS COMPETENCIAS

*Como recuerda a menudo Adorno (1969),
cuando las palabras se presentan de forma neutral
es porque siempre esconden dominación. (Niño et al, 2016, p. 49)*

Álvarez (2016)⁷⁴, afirmó en una entrevista realizada por el grupo *Evaluando_nos* a la pregunta: “En el contexto de la globalización, ¿qué factores (ideológicos, políticos, educativos) estarían motivando a los sistemas educativos a formular el discurso de las competencias?: a lo que el autor respondió tajantemente: “saber quién está detrás del discurso de las competencias y, sobre todo, quién las define y quién decide cómo han de ser adquiridas” (p. 115).

La respuesta de Álvarez (2014) es muy dicente y provocativa, puesto que nos invita a asumir una postura en relación con toda una serie de narrativas que han colonizado de una manera hegemónica el sistema educativo; una ellas el discurso de las *competencias*.

Por esta razón, el principal propósito del presente capítulo será aproximarnos de una manera crítico-histórica a dicho concepto, junto al fenómeno social de la evaluación estandarizada con la clara intención de revelar lo que esconde y hay detrás de estos discursos, evidenciando los intereses que persigue y más bajo el auge en el contexto nacional de la instauración del Diseño Centrado en Evidencias (DCE), impulsado desde instituciones de evaluación nacional como lo es el ICFES, bajo los condicionamientos propios de la lógica del Estado neoliberal y evaluador.

En este sentido, la importancia del contenido en el desarrollo del capítulo radica en mostrar que si bien las narrativas sobre las competencias y la estandarización; más que buscar

⁷⁴ El grupo *Evaluando_nos* presente el trayecto investigativo del maestro Juan Manuel Álvarez de la siguiente manera: “Profesor titular de Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, donde trabaja desde 1974. En su labor docente y en sus publicaciones se centra en temas relacionados con la didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua y con la didáctica general y el currículo, con especial atención a la formación de profesores y al estudio de las reformas educativas y de la evaluación...es autor de numerosos artículos en revistas de educación. Son muy frecuentes sus participaciones en cursos de formación docente y de posgrado sobre temas de didáctica aplicada, currículo y evaluación. (Niño L. , Tamayo , Gamma , & Díaz , 2016, pág. 111)

la tan afamada calidad educativa en pro del progreso y el desarrollo de la sociedad, por el contrario, establecen con el propósito siguiendo a Niño *et al* (2016); formas de dominio camufladas en discursos de supuesta neutralidad que como se establecerá en el desarrollo del mismo, trae nefastas consecuencias sobre los sujetos implicados; instituciones, directivas, estudiantes y padres de familia.

Para ampliar la discusión en el siguiente apartado se muestra cómo se ha globalizado la evaluación estandarizada a nivel mundial y cómo se ha replicado en las distintas regiones y países a nivel local, transformando los discursos y prácticas que circulan dentro del sistema educativo, legitimado a través de la colonización de un nuevo dispositivo discursivo; el mundo de las competencias.

4.1. La globalización de las pruebas estandarizadas y las competencias

Una de las formas para validar a nivel global los discursos de política educativa promovidos por las organizaciones internacionales como el BM, la OCDE, la UNESCO, el BID, entre otras, ha sido la búsqueda de pruebas estandarizadas que den cuenta de la puesta en práctica de dichas sugerencias convertidas más bien en mecanismos de poder y dispositivos de control internacionales, ya que muchas de estas poderosas entidades económicas financian programas de orden socio-educativo en regiones y países de todo el mundo convirtiéndose así en mecanismos de presión para los gobiernos nacionales en la aplicación de sus directrices enfocadas como ya se hizo mención en el primer capítulo, hacia el desarrollo del capital humano y la calidad educativa enmarcadas bajo un paradigma desarrollista y empresarial en la lógica del fortalecimiento de las *competencias*.

Así mismo, Colombia no ha sido ajena a los cambios de política educativa promovidas por dichas entidades socioeconómicas de orden mundial resaltando problemáticas propias del sistema educativo como lo son la *calidad, eficacia, eficiencia*. Según lo anterior, Niño *et al*, (2014) consideran que: “se ha hecho necesario crear sistemas de evaluación, medición y control de los desempeños en colegios y universidades a través de pruebas nacionales e internacionales”. (p. 27)

Este tipo de controles ha hecho irrupción con mayor claridad a través de la imposición de las políticas de orden neoliberal a partir de la década de los noventa y su adaptación al

sistema educativo. Una evidencia de ley es la expedición del Decreto 1290 de 2009 en donde se estipula la evaluación tanto en los ámbitos internacional, nacional e institucional. Allí se nos indica que:

Artículo 1º. Evaluación de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en los siguientes ámbitos:

1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.

2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES–, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.⁷⁵

Cómo se logra evidenciar, parte del Decreto 1290 de 2009 tiene como objetivo evaluar los aprendizajes de los estudiantes con el fin de participar en pruebas que den cuenta de la calidad educativa frente a los estándares internacionales, así como un requisito para ingresar a la educación superior. Bajo esta línea reflexiva, Niño *et al* (2016), mencionan que bajo este presupuesto; “el interés de los sistemas educativos estaría centrado en aumentar significativamente la competitividad internacional” (p. 27). Cabría entonces preguntarse de manera válida: ¿cuáles serían esos estándares internacionales?, ¿qué orientan y cuáles son las principales pruebas?

Para aproximarnos a una respuesta al anterior cuestionamiento, consideramos que una de las organizaciones internacionales que destaca de manera clave en el incentivo y aplicación de pruebas estandarizadas a nivel mundial es la OCDE ⁷⁶ ; a través del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, en su sigla en inglés); el cual se ha convertido en la mayor evidencia en la búsqueda de datos que posibiliten crear rankings entre los países, promoviendo con ello la validación y aplicación de las sugerencias de política educativa llamadas comúnmente acciones de mejora.

Cabe señalar que PISA no es el único programa de evaluación estandarizada a nivel internacional, también existe el Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias

⁷⁵ Decreto 1290 de 16 de abril 2009. Información tomada del MEN: (Ministerio de Educación Nacional (MEN) , s.f.)

⁷⁶ En adelante se utilizará la sigla OCDE, para hacer referencia a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

(TIMMS), desarrollado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), quién también lleva a cabo el análisis del Progreso en el Estudio Internacional de Competencia en Lectura.

De igual forma, la Evaluación de Competencias de Adultos (PIAAC), evalúa la destreza de adultos de 16 años en adelante en comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas en entornos digitales y las evaluaciones regionales promovidas por la UNESCO como lo han sido el PERCE en 1997, CERCE en 2006, TERCE en 2013 y el más reciente el ERCE 2019. Por ejemplo;

El ERCE 2019 es la cuarta versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Mide los logros de aprendizaje de estudiantes de sistemas educativos de América Latina y el Caribe y se aplicó desde mayo de 2019 en 16 países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. (UNESCO, 2021)

El anterior es grosso modo, una fuerte evidencia de la internacionalización de las pruebas estandarizadas en América Latina y el Caribe, un ejemplo de cómo lo señala Cano (2020), “las políticas educativas en evaluación presentadas desde organismos macroeconómicos y multinacionales, al estar conectadas con sistemas de comparación caracterizan la evaluación como un instrumento de medición en el ámbito internacional y nacional” (p. 64), convirtiendo así la evaluación estandarizada en la norma en el marco de la globalización educativa, así como sus entretejidos discursivos y prácticas neoliberales.

Mientras que, a nivel nacional se presentan evaluaciones de manera interna a través del llamado Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes –SIEE⁷⁷, y de manera externa las pruebas Saber y las estrategias de seguimiento al aprendizaje Supérate con el Saber; las cuales se convierten en insumos con el fin de generar comparativos a nivel nacional, departamental, regional, distrital, local e institucional de los resultados obtenidos.

De igual manera, son evaluados los docentes y directivos docentes; se les evalúa para ingresar a trabajar con el Estado, por periodo de prueba, anual por desempeño, ascenso y reubicación (Ministerio de Educación Nacional , 2022). En el caso del sector privado la vigilancia tiende a ser más degradante; se evalúa en la entrevista laboral, el desempeño en el

⁷⁷ El Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes -SIEE- son las reglas concertadas por la comunidad educativa para realizar el seguimiento y valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Estas reglas establecen cómo se aprueban las áreas y cómo se promocionan los grados, por lo cual se establecen los criterios de evaluación y los criterios de promoción. Asimismo, el SIEE define qué se evalúa, cómo se evalúa, qué instrumentos se emplean para el seguimiento o la evaluación, cómo se valora, cómo se nivelan los aprendizajes y define los requisitos para la promoción escolar (Ministerio de Educación Nacional , 2022).

aula, los estudiantes, los padres de familia, coordinadores y directivos. La evaluación especialmente para el docente es casi un escarnio público y muchas veces un golpe fuerte a su estado de ánimo.

Según lo dicho, la implementación de evaluaciones internacionales tipo PISA encabezados por organizaciones económicas como la OCDE y su réplica a nivel nacional bajo las distintas formas de evaluar tanto a instituciones y sujetos, son la mayor evidencia de cómo la evaluación estandarizada es un fenómeno propio de la globalización, puesto que ha adquirido dimensiones mundiales.

Por lo mismo, cabe resaltar que categorías como las de *capital humano* y *calidad educativa*, no son los únicos dispositivos de poder y control dentro del lenguaje educativo neoliberal promovido principalmente por los organismos de política educativa internacional. También se han acompañado de otra serie de conceptos que apoyan sus discursos y prácticas como son los de *eficacia*, *eficiencia*⁷⁸, *flexibilidad* o *recurso humano*, entre otros, convirtiéndose estos en complementos ideológicos de orden neoliberal que finalizan siendo formas discursivas que promueven prácticas de poder y control dentro del sistema educativo.

Ahora bien, estas políticas no sólo coaccionan las formas de evaluar, sino que también permean todo el contexto del sistema educativo atravesando y transformando los currículos y las prácticas pedagógicas. Al respecto Cano (2020) afirma que: “es indiscutible la incidencia de la formulación de políticas educativas globales en el trabajo específico del aula: en la planeación, administración de recursos, práctica de enseñanza y de aprendizaje y sin duda en los procesos evaluativos” (p.54), lo cual muestra como la evaluación de manera estandarizada ha colonizado gran parte del sistema educativo y por lo mismo, es necesario el análisis a mayor profundidad de uno de los pilares que lo sustenta *el mundo de las competencias*.

⁷⁸ Con relación a las categorías de *eficacia* y *eficiencia*. (Vanegas, 2014) señala que la *eficacia* busca priorizar el cumplimiento de los objetivos educativos, ya que la educación debe ser medida y comparada mediante los resultados de las pruebas estandarizadas. Mientras que la *eficiencia*, se tiene en cuenta la relación insumo-producto, de modo que una institución es más eficiente cuando emplea menos recursos en el logro de los mismos resultados que otra institución (p. 20). Elementos clave de análisis de la lógica neoliberal dentro del sistema educativo.

4.2. Análisis crítico-histórico al surgimiento de las competencias

Para el desarrollo del siguiente análisis, se efectuará desde una mirada crítica e histórica el surgimiento y adaptación tanto a nivel internacional como nacional del mundo de las competencias⁷⁹ y su colonización dentro del sistema educativo, así como su relación con la estandarización y la evaluación educativa.

Es preciso señalar que, el análisis que se establece en el texto sobre las competencias es de orden *económico*, siguiendo la lectura de las narrativas que se relacionan con el auge de la estandarización en el marco de la globalización y el neoliberalismo, puesto que la discusión del término de competencia ha rodeado distintos campos del saber, entre ellos, el lenguaje. Allí resalta las reflexiones hechas por (Jurado, 2021), quién plantea la diferencia entre *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*, tomando como referentes teóricos los planteamientos de (Chomsky, 1970), (Hymes, 1996), (Bruner, 1998), (Bernstein, 1991), entre otros.

Razón por la cual se han tomado para efectos del análisis, los referentes teóricos de (Barnett, 2001), (Domínguez, 2015), (Díaz Flórez, 2018) y las producciones del grupo *Evaluando_nos* a través de autores como: (Niño L. , Tamayo , Gamma , & Díaz , 2016); quienes a través de diversas publicaciones han profundizado sobre el tema, quienes logran condensar las reflexiones teóricas en varias de sus investigaciones.

Es así como al establecer un lugar de origen y surgimiento de la noción de competencias Niño (2021); considera que no hay un momento estrictamente preciso del surgimiento del término, pero logra ubicar la década de los años setenta como el inicio formal de su asimilación, debido a que por aquella época estaba en boga los paradigmas de la medición y la objetividad; aspecto que como una cuestión de causalidad; la sociedad de aquel momento demandaba de los sujetos una serie de competencias que fueran afines al sistema

⁷⁹ Es preciso señalar, que el análisis que se establece en el texto sobre las competencias es de orden económico, siguiendo la lectura de las narrativas que se relacionan con el auge de la estandarización en el marco de la globalización y el neoliberalismo, puesto que la discusión del término de competencia ha llegado a distintos campos del saber, entre ellos, el lenguaje. Allí resalta las reflexiones hechas por (Jurado, 2021), quién diferencia entre *competencia lingüística* y *competencia comunicativa*, tomando como referentes teóricos los planteamientos de Chomsky (1970), Hymes, Bruner, Bernstein, entre otros.

productivo en general y que por ende, el lugar natural de su producción y reproducción sería el sistema educativo.

Lo novedoso en este momento histórico como ya se ha referido desde el primer capítulo de la presente investigación educativa, fue el inicio de la influencia de las organizaciones internacionales de orden socioeconómicas, quienes asumieron por excelencia el papel de reorientar las políticas educativas a nivel mundial y en este sentido, introducir la necesidad de la noción de competencias; es así como Niño *et al* (2016), citando a (Del Rey, 2012), ubican el año de 1963 como la posible génesis de la incursión del discurso de las competencias en el sistema educativo cuando la “Unesco creó el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IPE)” (p. 21), dándole a la educación el sentido de ser una inversión en capital humano.

No obstante, Niño (2021) escribirá que no será hasta

1972, con el auspicio de la Unesco, Edgard Faure presenta el *informe Aprender a ser: la educación del futuro*, el cual inicia el modelo de las competencias. Hacia finales de la década de los noventa, en 1997, Jack Delors, en su *informe “La educación para el siglo XXI”* y en el libro *La educación encierra un tesoro* (1996), oficializa las competencias como un discurso para la educación. Él plantea cuatro pilares: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer. (p. 243)

A los anteriores documentos se les puede adicionar; “el Informe al Club de Roma (1980), la propuesta de los siete saberes de Edgar Morín (1999) y el Foro Mundial de Dakar que trató acerca de la formación a lo largo de la vida (2000)”, (Niño *et al*, 2016, p. 39), evidenciando la apuesta por la implementación de políticas educativas promovidas por organizaciones socioeconómicas como el BM, la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea (UE), entre otras, las cuales desde el contexto internacional influenciaron y condicionaron de manera económica la implementación y potenciación del discurso de las competencias hasta convertirse hoy en día en un lenguaje dominante y hegemónico que atraviesa todo el sistema educativo.

Por consiguiente, los autores citados; mostrarán que será en la década de los años setenta en donde es posible ubicar con mayor precisión el origen de las primeras concepciones empresariales de la educación, en los años ochenta se fortalecerá las ideas de los sistemas de gestión de la calidad y en los noventa la eficacia económica y eficiencia pedagógica; aspectos que demuestran cómo a partir de los años noventa se dará la imposición con mayor énfasis de las políticas neoliberales en educación centradas en una visión

mercantilista y afines al capitalismo globalizador; donde el lenguaje de las competencias serán el dispositivo de control más adecuado para ser adaptado a los sistemas educativos a través de las evaluaciones estandarizadas.

Es así como a partir de la década de los años noventa con el auge del lenguaje de las competencias y su implementación dentro del sistema educativo. Domínguez (2015), Niño *et al* (2016), señalan como un hito fundacional cuando la OCDE formula en 1997 las Pruebas de Evaluación del Desempeño de los Estudiantes, conocidas como Pruebas PISA (por sus siglas en inglés), y seguidamente el inicio del “programa Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo), apoyado por la Oficina Federal de Estadísticas de Suiza, con los aportes del Centro Nacional de Estadísticas para la Educación de los Estados Unidos (nces)”. (Díaz Flórez, 2018, p. 150)

Posteriormente, el surgimiento de la iniciativa encabezada por la Unión Europea (UE)⁸⁰ llamada el Proyecto Tuning⁸¹; donde la estructura propia del lenguaje de las competencias tomará mayor consistencia al separarse en subgrupos como competencias: genéricas, específicas y transversales y caracterizarla de manera diferente con relación a otros conceptos afines como los de capacidad, atributo, habilidad, destreza.

Como se ha logrado evidenciar, para los años noventa en el marco de la globalización y el neoliberalismo, el lenguaje de las competencias adquirió mayor fuerza e impulso por parte de organizaciones socioeconómicas; entre ellas la UNESCO, UE y el BM, sin embargo, será la OCDE en donde se notará con mayor énfasis el desarrollo de las competencias y más con la promoción a nivel mundial de la evaluación estandarizada en la educación.

Para el inicio del nuevo siglo y lo que va hasta la fecha, muchos investigadores coinciden en la polisemia que ha ido adquiriendo el concepto de competencias y sus múltiples

⁸⁰ Desde la *Unión Europea* (UE) se ha definido a las competencias como “aptitud, habilidad, suficiencia, o destreza; así las competencias se asocian a lo que la persona es capaz de ejecutar, su grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para responder con tareas complejas” (Niño *et al*, 2016, p. 41)

⁸¹ Con relación al *proyecto Tuning*; Díaz Flórez (2018) menciona que este se formuló para “afinar o sintonizar las estructuras educativas en Europa” y con ello fortalecer el Espacio Europeo de la Educación Superior — EEEs. El eje del proyecto Tuning fue “determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina de primer y segundo ciclo en una serie de ámbitos” profesionales. (Nota al pie n°5, p. 145)

interpretaciones porque el mismo depende del contexto, énfasis, uso y la finalidad que se le ha dado. Al respecto, Niño *et al* (2016) destacan que

existe una diversidad de opiniones y formas de apropiarse y entender qué son las competencias en educación. Gonzalo Morales (2003), Jurado (2003), Barrón, (2000) y Braslavsky (1979) citados en Jurado (2006) y Bustamante (2001, 2002, 2003 y 2007) advierten la complejidad que tiene el asumir cualquiera de las definiciones de competencias, atendiendo a su característica polisémica. (p. 40)

De modo que es muy interesante la interpretación que realiza del concepto de competencias Niño *et al* (2016), al considerarlo como “polisémico, polimorfo y poliédrico cuando se trata de conceptualizar su sentido y aplicación en la educación”. (p. 42)

Polisémico: por las múltiples definiciones y sentidos que se ha hecho sobre el concepto, así como la orientación y finalidad para las que se toma. **Polimorfo:** “por cuanto no adopta una sola forma; la pirámide de las competencias de la base a la cúspide se presenta en diferentes instancias de diversas maneras” (p. 46) y lo **poliédrico;** “el cual los autores lo interpretan como el fenómeno que muestra dos caras: por una parte, la de la esfera de lo público (el aspecto formal de las políticas educativas) y por la otra, la esfera de lo oculto, que aunque no se puede observar a primera vista se constituye en la verdadera intencionalidad de este enfoque para la escuela y la educación”. (p. 48)

Además de las características mencionadas sobre la categoría de las competencias, con el transcurrir del tiempo está ha ido pasando de un lenguaje discursivo a una serie de acciones prácticas dentro del sistema educativo, lo cual demuestra el carácter *performativo*⁸² que posee. Al respecto Niño *et al* (2016) escriben lo siguiente:

Por una parte, se habla de competencias básicas, genéricas, profesionales, laborales y, últimamente, de competencias ciudadanas o para la formación de la ciudadanía. Por otra parte, se hace referencia, para el caso colombiano, a las competencias académicas (saber), operacionales (saber hacer), competencias del ser (saber ser), competencias laborales y ciudadanas (MEN, 2002, 2012). (p. 48)

⁸² Con relación al concepto de *performatividad* en el sentido de las competencias: (Díaz Flórez, 2018), retomando a Lyotard (1984) afirma que: “tiene diversas facetas y remite a una propiedad central de los sistemas sociales centrados en la optimización de las actuaciones y la eficiencia mensurable en las relaciones input/output: se busca simultáneamente incrementar el output (informaciones o modificaciones obtenidas) y disminuir del input (energía gastada)” (p. 141). Además, “este carácter performativo también se hace evidente en los discursos que buscan dar legitimidad a una nueva razón de ser de la educación superior: el ser instrumento que posibilitará generar una diversidad de cambios para los individuos y para el conjunto de la sociedad”. (p. 143)

Como se ha logrado apreciar, la categoría de competencia ha multiplicado su universo interpretativo, por tal motivo, es pertinente retomar algunas reflexiones como las propuestas por un teórico sobre el tema como lo es Barnett (2001).

Quien iniciando el siglo ya estaba notando la fortaleza que estaba tomando dicha categoría tanto en la sociedad como en la educación superior; aspecto que lo llevó a pensar sobre los límites de la competencia y así mismo, plantearse un ir un más allá de la misma, caracterizando a las competencias en una dualidad; a saber, operacional y académica, trazando una serie de variables que cruzaban a cada una como lo es la “epistemología, situaciones, foco, transferibilidad, aprendizaje, comunicación, evaluación, orientación hacia los valores, condiciones de límites y crítica”. A dichas variables, Barnett (2001) propone una interpretación Habermasiana, tomando como punto esencial la categoría *Mundo de la vida*⁸³.

En la actualidad, podemos considerar con firmeza que la interpretación del concepto de competencia ha colonizado en un alto porcentaje el lenguaje que atraviesa todas las esferas del sistema educativo, ampliando su campo de pensamiento y reflexión hacia disciplinas como la sociología, psicología, lingüística, filosofía y la pedagogía, entre otras. Niño (2021), citando a Del Rey (2012) afirman que incluso se ha convertido en un campo de disputa al considerarla “pertinentes a sus campos de estudio”. (p. 245)

De igual manera, hoy el concepto de competencias es la base y estructura dominante sobre la cual se sustenta la construcción del currículo y se convierte en el camino en la construcción de las evaluaciones estandarizadas, puesto que las mismas por lo general promueven el ideal de sujeto para la sociedad del siglo XXI, el cual como lo hemos señalado en el transcurso de la presente investigación, está fuertemente orientado hacia la producción y el mundo del mercado y el consumo en sintonía con una sociedad capitalista bajo las ideas de constante progreso y crecimiento, aspecto que entra en inmediata contradicción con la realidad, los hechos y la experiencia.

A continuación, se presenta una breve mirada crítica al panorama internacional y nacional de cómo se ha implementado dicha categoría, convirtiéndose hoy en prácticamente

⁸³ Para profundizar en la interesante propuesta de Barnett (2001), consultar el apartado “*Más allá de la competencia*”. En su obra: (Barnett, 2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad (1a ed.). (A. Ruiz, Trad.) Barcelona, España: Gedisa, S.A. (Pp. 249-259)

el eje principal sobre el cual se fundamenta gran parte de los principios de las políticas educativas neoliberales impulsadas desde dichos organismos internacionales.

4.3. Mirada crítica del discurso de las competencias a nivel internacional

Como se aludió previamente, una organización socioeconómica que resalta a nivel global por el impulso de las competencias que son necesarias para las sociedades del siglo XXI es la OCDE; de allí la creación de los programas internacionales previamente mencionados, como lo fue la Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo) (1997) el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA).

Respecto a este último programa de evaluación estandarizada global; Domínguez (2015) señala que

las competencias se han ido introduciendo de manera progresiva en el ámbito de la evaluación gracias al impulso recibido, sobre todo, por el estudio PISA, que ha generado en el panorama internacional un movimiento de convergencia y emulación realmente extraordinario. Hoy en día la gran mayoría de países tratan de adaptar sus programas educativos, currículos, pruebas externas, etc. Con el fin de mejorar sus resultados en PISA. (Pp. 18-19)

En este sentido, Díaz Flórez (2018) también nombra el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes y el informe Eurydice (Red sobre los Sistemas y Políticas Educativas de los Países Europeos de 2002), (p. 151) en donde ya se perfilaba la orientación y sentido que se le estaban dando al desarrollo de las competencias para las sociedades del siglo XXI: los aprendizajes esenciales a lo largo de la vida y las que posibilitan una vida exitosa en la sociedad globalizada, lo que necesariamente tendría que replicar en una nueva reinterpretación e implementación de las políticas educativas a nivel mundial y que posteriormente sabríamos su énfasis económico neoliberal.

Es así como en un reciente texto promovido por la (OCDE, 2019): “*Estrategia de competencias de la OCDE de 2019: competencias para construir un futuro mejor*”; el mundo está atravesando una serie de transformaciones que dicha institución engloba en una macro categoría enunciada como *megatendencias*; entendidas éstas desde fenómenos sociales como la globalización, los cambios tecnológicos en el marco de la digitalización, las

transformaciones demográficas como el envejecimiento de las poblaciones y las migraciones. (Pp. 27-28)

Por consiguiente, desde la institución económica se hace necesario adquirir y potenciar una serie de competencias que permitan adecuarse a todos los cambios mencionados, bajo la clara finalidad de la búsqueda del progreso y desarrollo económico. De esta manera, la OCDE en dicho texto señala tres componentes para el desarrollo estratégico de competencias con las cuales se promueven el rediseño de las estructuras políticas dentro del sistema educativo, a saber:

1) Desarrollar las competencias necesarias a lo largo de la vida; las cuales consisten en desplegar una serie de competencias no rutinarias de alta cualificación y la necesidad de pasar de un sistema de educación que concentra el aprendizaje en etapas concretas y que termina a una edad temprana, cuando los estudiantes completan la educación secundaria o terciaria, a un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida. (OCDE, 2019, p. 28)

El desarrollo de competencias a lo largo de la vida, según la OCDE implicaría un cambio al sentido actual de competencias, las cuales no tengan una visión “progresista, por etapas o ciclos”, sino volcada hacia aprendizajes que se puedan desarrollar para toda la vida. Este aspecto no solo tendría la finalidad del perfeccionamiento de unas competencias transversales en los aprendices, sino también buscaría una reinterpretación de las competencias que los docentes deben tener para alcanzar dicho propósito, por tal motivo, el docente ha de ser altamente capacitado.

2) Usar las competencias de manera eficaz en el trabajo y en la sociedad: En este ítem, el desarrollo de las competencias no es entendida como derecho social como tal, propio de la educación, sino que las mismas tienen que retribuir a la sociedad en rentabilidad, la inversión tiene que dar sus frutos, en donde se evidencia con claridad la visión empresarial de la educación utilizando como discurso legitimador el desarrollo de competencias.

Según la OCDE (2019):

El grado en que las competencias se ponen a disposición y se utilizan en el trabajo y en la sociedad tiene implicaciones importantes para la rentabilidad que tanto personas particulares como países esperan conseguir a partir de las inversiones en competencias. (p. 33)

Entendido así el sistema de competencias llamadas por la OCDE para la vida, pero con alto énfasis redistributivo, el lema vendría siendo *nosotros invertimos en ustedes (capital humano) y ustedes devuelven en producción y desarrollo*; lo que mostraría con claridad la visión plenamente capitalista y neoliberal al considerar la educación como un servicio a modo empresarial y no como un derecho propio de las personas independientemente de su finalidad económica, sino que la misma ha de ser encaminada hacia la formación del ser, independiente de la idea de progreso y desarrollo que instaurada en la sociedad, proveniente principalmente de las organizaciones multilaterales y la banca internacional.

3) *Fortalecer la gobernanza de los sistemas de competencias*: los postulados económicos no pueden movilizarse solos, necesitan de una coalición de gobiernos las cuales se alineen y busquen implementar este tipo de políticas educativas en todos los sectores de la sociedad; es decir, las orientaciones económicas necesitan de *lo político*, de una gobernanza de corte neoliberal.

Por ello, hay una necesaria relación complementaria entre lo político y lo económico, con la clara finalidad de llegar a implantar y condicionar con éxito dentro del sistema educativo las políticas educativas neoliberales promovidas por dichas organizaciones internacionales. Lugares clave donde se producen y reproducen los sujetos competentes que responderán a las necesidades propias de la sociedad del siglo XXI.

En consecuencia, los condicionamientos de los organismos económicos internacionales como el BM, la OCDE o la UNESCO, entre otros, bajo las categorías examinadas de *capital humano, calidad educativa y competencias*, han influido en la implementación de políticas educativas nacionales transformando a través de ella los currículos, las prácticas y las relaciones dentro del sistema educativo, incidiendo directamente en la construcción de subjetividades encaminadas hacia el mundo productivo, convirtiendo así a la evaluación estandarizada en la herramienta legitimadora de las directrices de dichas organizaciones internacionales.

Razón por la cual es importante dar cuenta de cómo se ha llevado a cabo la implementación de la política educativa y el impulso del lenguaje de las competencias a nivel nacional, aspecto que se ha fortalecido en Colombia a través de lo que se ha llamado *el Diseño Centrado en Evidencias (DCE)*; modelo impulsado por el ICFES para evaluar por

competencias de manera estandarizada. A continuación, se presenta un análisis crítico de la llegada e implementación en Colombia del lenguaje de las competencias y su estructura de evaluación estandarizada a través del Diseño Centrado en Evidencias (DCE).

4.4. Las competencias a nivel nacional a través del Diseño Centrado en Evidencias (DCE)

Con la proclamación de la Constitución Política de Colombia en 1991, esta se convirtió en el eje principal que trajo una nueva reinterpretación del sistema educativo en general; dicho cambio tomó mayor forma con la Ley General de Educación de 1994 y la también llamada *contrarreforma* de la educación Ley 715 de 2001 a través del Acto Legislativo 01 de 2001; “por el cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias”. (Niño *et al*, 2016, p. 46)

Con respecto a los documentos de Ley y su implementación a través de distintas instituciones a nivel nacional; Niño *et al*, (2016) escriben que

Para el ámbito de la Educación Básica y Media, por medio del Decreto 0230 de 2002 y el Decreto 1290 de 2009 se abre paso al currículo desde la perspectiva técnica e instrumentalista y se legitima la naturalización del dispositivo de los estándares de competencias y la formación y evaluación de los estudiantes en el mismo paquete desde el enfoque de capital humano y el desarrollo humano...En el caso de Colombia está a cargo del men, Icfes, Conaces, el Consejo Nacional de Acreditación y la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) en el marco de los llamados Sistemas Nacionales de Cualificación (snc) regionales y locales, cuyo propósito estaría centrado en tres presupuestos teóricos y conceptuales. El primero, el aprendizaje para toda la vida; el segundo, el emprendimiento empresarial y, finalmente, la formación para el trabajo en la escuela. (p. 47)

Por consiguiente, el lenguaje de las competencias adquiere su nivel performativo en la medida que los discursos a la misma vez que se van enunciando buscan realizar la acción de los propósitos que se quieren significar; a saber, éstas se encarnan en la acción práctica y atraviesan todo el engranaje del sistema educativo, por tal motivo se consideran una de las piedras angulares de los discursos neoliberales del siglo XXI.

En Colombia, adquirió mayor relevancia y sentido verificar si se está logrando el desarrollo a través de la estandarización de la evaluación por competencias, para cumplir e ir perfeccionando este propósito, el ICFES adaptó lo que hace llamar el *Diseño Centrado en Evidencias* (DCE), el cual le permitiera evaluar, medir y comparar resultados, a la vez generar todo un lenguaje volcado en mostrar de manera objetiva aquellas competencias que presentan

debilidad para que los planteles educativos desde las distintas asignaturas del conocimiento las fortalezcan, iniciando así la hegemonía de la evaluación estandarizada a través de las pruebas Saber y su réplica en todas las instituciones educativas del país en 11°, 9°, 7°, 5° y 3°, generando la famosa *alineación* de las pruebas soportadas bajo el prisma de *la evaluación por competencias*.

Así pues, el Diseño Centrado en Evidencias (DCE)⁸⁴, es un modelo tomado por el ICFES para sustentar el proceso de evaluar por competencias. Se respalda en los trabajos desarrollados por (Almond, Steinberg, & Mislevy, 2002), quienes toman como base conceptual las obras de (Toulmin, 1958) y (Messick, 1989), (ICFES, 2018).

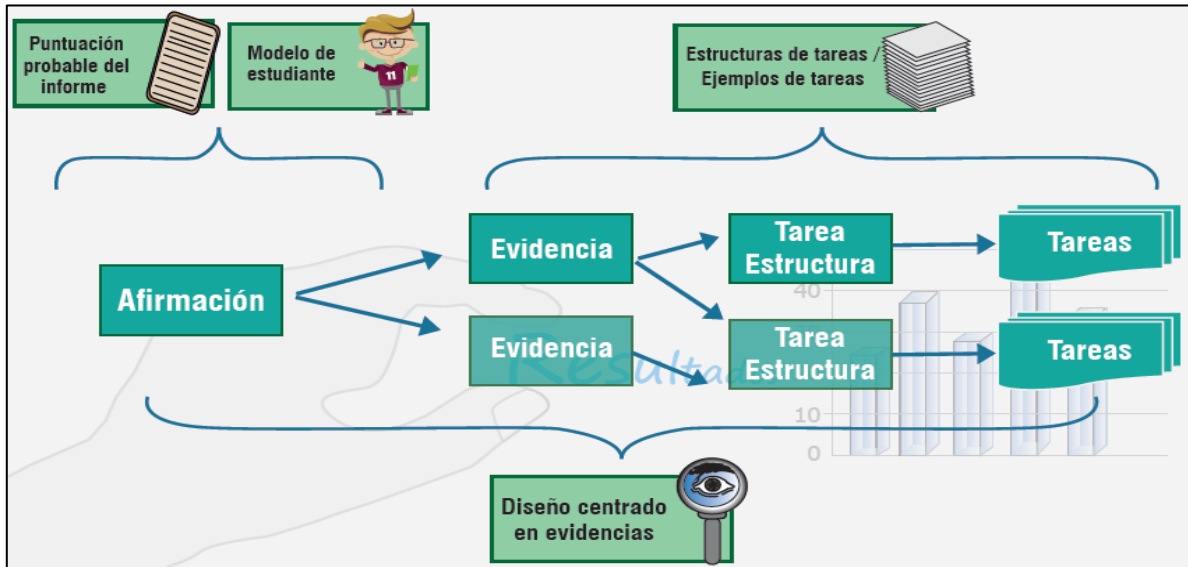
Como es de suponer, el ICFES necesitó de un diseño que le permitiera sustentar toda la estructura de *evaluar por competencias*, ya que el DCE es funcional a las pretensiones de dicha institución; un sistema que validará de manera exitosa y confiable la búsqueda de datos y que se conectara de manera lógica a través de un proceso que avalará que se está alcanzando una competencia.

En este sentido, el presupuesto del DCE consiste en construir pruebas que permitan a los estudiantes aplicar lo que saben en contextos reales; a saber, que evidencien sus competencias en situaciones de la vida diaria y que, al mismo tiempo, permitan comparar sus resultados de forma lineal (*alineación*), desde los primeros años escolares hasta los últimos, razón por la cual, el DCE es empleado por el ICFES (2018) en la creación, aplicación y uso de instrumentos de evaluación de las pruebas Saber.

Sin embargo, para alcanzar las competencias evaluadas, sean estas genéricas o no genéricas, es necesario un proceso estratificado. Según el ICFES (2018), citando a (Zieky, 2014), dicho proceso está compuesto por “los pasos en una larga cadena de razonamientos” (p.7). Tal como se puede observar en la figura 1; esta serie de pasos, en esencia, han sido estructurados de la siguiente manera: *afirmación, evidencia y tareas*.

⁸⁴ En adelante se utilizará la sigla (DCE) para hacer referencia al Diseño Centrado en Evidencias.

Figura 1. Estratos del DCE



Nota. Estratos del DCE. Tomado de ICFES (2018): <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Guia+introdutoria+al+Diseno+Centrado+en+Evidencias.pdf> (p. 7)

A dicha estructura estratificada; el ICFES desarrolló su propia adaptación al sistema educativo colombiano para validar la manera en la cual construye las evaluaciones de las pruebas Saber. La figura 2, presenta dicha estructura:

Figura 2. Modelo usado actualmente en el diseño de las pruebas por el ICFES



Nota. Modelo usado actualmente en el diseño de las pruebas Icfes. Tomada de ICFES (2018): <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Guia+introdutoria+al+Diseno+Centrado+en+Evidencias.pdf> (p. 8)

La interpretación del sistema estratificado del DCE, se puede efectuar de la siguiente manera:

1. El primer estrato es llamado *dominio*; “permite identificar el conjunto de Conocimientos, Habilidades y Destrezas (CHD)⁸⁵ que la evaluación pretende medir y así, determinar el propósito de la prueba” (ICFES, 2018, p. 8). Para desarrollar el dominio el ICFES ha tomado como punto de partida los estándares básicos de competencias promovidos por el MEN. Sin embargo, cabe aclarar que, en términos de documentos de política educativa, el MEN ha promovido los Lineamientos curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

Según la asignatura, han variado en sus fechas de expedición y se adaptan a los currículos escolares según los intereses de cada institución. No obstante, son los documentos de política educativa que toma el ICFES para evaluar de manera estandarizada a los estudiantes del país.

Además, se establecen las competencias por asignatura que serán elemento de evaluación, las cuales como ya se aludió se dividen en genéricas y no genéricas; que suponen los conocimientos, habilidades y destrezas que el educando debió alcanzar durante el proceso previo a la presentación de la prueba Saber, obviamente dependiendo del ciclo en el cual se encuentre el educando.

2. El segundo estrato, que en la práctica llevan a cabo en su gran mayoría los docentes y los expertos en evaluación, es llamado afirmaciones y se configura de la siguiente manera:

Afirmaciones: “es el modo de comunicar las conclusiones a las que se puede llegar a partir de la puntuación de la prueba” (ICFES, 2018, p. 9). Las afirmaciones pueden ser generales o específicas, por coherencia, se busca que también mantengan la estructura deductiva; es decir, la primera afirmación debe ser general y la segunda más específica.

Las afirmaciones han de mantener la coherencia con la competencia que se pretende evaluar, lo cual permita generar un indicador como insumo de análisis tanto para el ICFES, las instituciones, los docentes, los estudiantes y hasta los padres de familia. En resumen, las afirmaciones buscan evaluar lo específico de cada asignatura, sean estas expresadas en

⁸⁵ En adelante se utilizará la sigla CHD para hacer referencia a Conocimientos, Habilidades y Destrezas.

conocimientos, habilidades y destrezas que el educando debe demostrar para alcanzar la competencia.

3. El tercer estrato es más específico:

Evidencias: Se consideran el soporte que un estudiante tiene para demostrar que ha alcanzado la competencia planteada a través de la afirmación. Según el ICFES (2018) “para construir una evidencia es necesario describir los aspectos de una conducta o producto observable que sustentan la conclusión de que un individuo tiene los CHD que constituyen el dominio de una prueba”. (p. 10)

Por ende, la evidencia constituye las conductas observables, las cuales pueden caer en una interpretación subjetiva por parte del evaluador; por tal motivo, la construcción de las evidencias debe responder a la pregunta: “qué tiene que hacer el evaluado y, más exactamente, ¿qué puede mostrar al hacerlo (dentro de las limitaciones de la aplicación de la prueba) que permita hacer la afirmación deseada?”. (p.11)

4. La estructura propuesta por el DCE y tomada por el ICFES para construir las evaluaciones por competencias, finaliza con el cuarto estrato a través del ítem llamado:

Tareas: aquí se describe cómo estructurar las situaciones que se necesitan para obtener las evidencias. Según ICFES (2018), citando a (Mislevy, 2017, p. 90), demandan de un “escenario, o ambiente, normalmente problemático, que requiere de una solución mediante una acción o producto observable que manifiesta la posesión de una habilidad que se quiere medir” (p. 12). Son el insumo con el cual se construyen los diversos ítems para elaborar las preguntas de las pruebas Saber.

Un ejemplo del DCE, propuesto por el ICFES sería de la siguiente manera:

Dominio⁸⁶. Determinar los CHD que necesita un individuo para conducir competentemente un vehículo automotor (manual) en un contexto urbano.

Afirmación 3: el individuo es capaz de operar eficazmente los sistemas eléctricos y mecánicos que constituyen un vehículo automotor.

Evidencia 3.2: el individuo opera correctamente la caja de cambios con el vehículo en marcha.

Tarea 3.2.1: dado un vehículo en marcha, el individuo ejecuta los cambios teniendo en cuenta las revoluciones por minuto del motor.

⁸⁶ El dominio se interpreta desde el ICFES como la “competencia” a alcanzar por el educando según la asignatura y el grado en el que se encuentra el educando.

Tarea 3.2.2: dado un vehículo en marcha, el individuo ejecuta los cambios teniendo en cuenta la velocidad alcanzada.

Tarea 3.2.3: el individuo reduce o aumenta los cambios apropiadamente de acuerdo con las condiciones de la vía y el tráfico. (ICFES, 2018, p. 14)

Como se logra apreciar, el ejemplo que presenta el ICFES (2018) es más adecuado para personas que desean aprender a conducir y no de un contexto real dentro del aula de clase, por lo tanto, la situación empleada es muy lejana del contexto escolar. La siguiente tabla presentaría a manera de formato, la manera en cómo ICFES interpreta el DCE y como él mismo se consolida como el parámetro sobre el cual se construyen las pruebas Saber en Colombia.

Tabla 1. Formato establecido por ICFES para implementar el DCE en las pruebas Saber.

| Nombre de la competencia | | | | | |
|------------------------------|-------------|---------|----------------|---------------------------------|-----------------|
| Definición de la competencia | | | | | |
| Afirmación | Evidencia | Tarea | ¿Qué CHD mide? | ¿Qué se pide hacer al evaluado? | Ejemplo de ítem |
| Afirmación 1 | Evidencia 1 | Tarea 1 | | | |
| | | Tarea 2 | | | |
| | Evidencia 2 | Tarea 1 | | | |
| | | Tarea 2 | | | |

Nota. Formato establecido por el ICFES para implementar el DCE en las pruebas Saber. Tomada de ICFES (2018). <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Guia+introdutoria+al+Diseno+Centrado+en+Evidencias.pdf> (p. 14)

Finalmente, para sustentar la coherencia de la estructura del DCE, la figura 3 permite ver de manera general el proceso estratificado que asume el mismo y como el modelo posee una doble lectura, tanto deductiva (de lo general a lo particular) e inductiva (de lo particular a lo general)

Figura 3. Proceso deductivo e inductivo del diseño centrado en evidencia⁸⁷



Nota. Proceso deductivo e inductivo del diseño centrado en evidencias. Tomada de: ICFES (2021) [https://www.icfes.gov.co/documents/20143/27317024/Guia_PC-SocialesyCiudadanas-11-1.pdf/d6fcbfb5-9525-9a18-2228-77c6a3c16cb3?version=1.0&t=163355838523&previewFileIndex= \(p. 11\)](https://www.icfes.gov.co/documents/20143/27317024/Guia_PC-SocialesyCiudadanas-11-1.pdf/d6fcbfb5-9525-9a18-2228-77c6a3c16cb3?version=1.0&t=163355838523&previewFileIndex= (p. 11))

Esta elaboración no es inocente, genera presión sobre las instituciones tanto públicas como privadas para que poco a poco inicien a interpretar y adaptar el DCE dentro de sus currículos, generando así mixturas e híbridos curriculares y pedagógicos en la búsqueda de adecuarse a dicho dispositivo de control, donde aspectos como la alineación de los saberes y el propio modelo son una clara evidencia en la búsqueda por parte de las instituciones de política educativa como el MEN y el ICFES de homogenizar los discursos, las prácticas y por ende, la forma de evaluar a nivel nacional en el marco dominante del Estado evaluador.

4.5. Las preguntas por competencia y el negocio de responder correctamente

Otro parámetro de suma importancia dentro de la estructura de las pruebas Saber es conocer cómo el ICFES diseñan las *preguntas por competencia*; más allá de la estructura propuesta por el DCE. Debido a este fenómeno en el marco de la evaluación es

⁸⁷ Según el (ICFES, 2021), la adecuada interpretación de la figura 3, sería de la siguiente manera: Se encuentran dos flechas: una direccionada hacia abajo y una hacia arriba. La flecha direccionada hacia abajo indica el proceso deductivo que plantea el diseño centrado en evidencias, que va desde los estándares básicos de competencias, hasta las afirmaciones, evidencias, tareas y preguntas que se formulan. La flecha ascendente muestra el proceso inductivo que va desde la respuesta de los estudiantes, que permiten indicar si cumple o no con una tarea, que posibilita recolectar evidencias sobre una afirmación que pertenece a un dominio propio de los estándares básicos de competencias. (p. 11).

que se ha desarrollado toda una estructura para interpretar el cómo se construye una pregunta por competencia tipo ICFES y cómo este hecho se ha convertido en un lucrativo negocio para muchas organizaciones especializadas en evaluación; por ejemplo, las ya citadas, Milton Ochoa y Helmer Pardo, entre otras.

De ahí que, otro elemento fundamental de análisis es cómo el ICFES diseña preguntas por competencia, el cual conserve de manera coherente la estructura tanto deductiva como inductiva propuesta desde el DCE. De allí la necesidad de promover a nivel nacional una *cultura de la pregunta por competencia*, convirtiéndose por excelencia en la forma estandarizada que toda institución replica de manera interna para obtener datos que permitan de manera objetiva un análisis de cómo están los estudiantes en cuanto al desarrollo y alcance de las competencias sugeridas en cada asignatura evaluada.

De modo que, la estructura de una pregunta por competencia ICFES sería de la siguiente manera; se construyen bajo el presupuesto del desarrollo por competencias; es decir, no pueden ser preguntas de orden *memorístico y descontextualizadas*. Por tal motivo, una pregunta ICFES está basada en la siguiente estructura: *contexto de pregunta. enunciado de pregunta y opciones de respuesta*.

El siguiente es un ejemplo tomado de la asignatura de Ciencias Sociales para estudiantes de 11° de una pregunta por competencia evaluada por ICFES.

a. Contexto de pregunta

En un colegio se realizó la reunión mensual del Consejo Directivo. En dicha reunión, la representante de estudiantes dijo que los alumnos estaban en desacuerdo con el uso que se le estaba dando al dinero recogido en algunas actividades culturales; por ello, proponían hacer parte de la toma de decisiones sobre el uso de ese dinero. Luego de finalizada la reunión, el tesorero le dijo a la representante de estudiantes que no podría asistir a las siguientes reuniones si volvía a hablar sobre el uso del dinero recogido por actividades culturales.

b. Enunciado de pregunta

De acuerdo con el funcionamiento del Gobierno Escolar, ¿a cuál de las siguientes instancias debe dirigirse la representante de estudiantes para que se respete su derecho a expresarse libremente?

c. Opciones de respuesta

- A. Al Consejo Académico.
- B. Al personero.
- C. Al Consejo Disciplinar.
- D. Al rector.⁸⁸

⁸⁸ Ejemplo de pregunta por competencia tomada de (ICFES, 2021, p. 2).

Cabe señalar aquí, que desde 2018 el ICFES evalúa solamente la modalidad de opción múltiple, única respuesta, eliminando otro tipo de preguntas como son las de selección múltiple, con múltiple respuesta o la pregunta abierta. Debido a la dificultad y a los tiempos que implica la valoración de éstas, además del alto contenido subjetivo que poseen este tipo de preguntas, lo cual va en contravía de las pretensiones del DCE quien busca producir resultados objetivos que permitan efectuar análisis de datos y proyectar planes de mejora que como ya se ha dicho, se convierten en un lucrativo negocio para varias organizaciones especializadas en estos temas.

Por consiguiente, el anterior es una ejemplificación de la estructura básica de una pregunta por competencia según ICFES para 11°, se asume que cada una de las asignaturas evaluadas (Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales, Inglés, Lectura Crítica), tienen que replicar de manera similar la estructura, obviamente respetando los conocimientos, habilidades y destrezas que cada asignatura se traza dentro una competencia a desarrollar.

Para validar que dicha pregunta es coherente con el DCE; es decir, que mantiene la estructura deductiva a través del *dominio, afirmaciones, evidencias y tareas*, el ICFES presenta una serie de cartillas durante el año que buscan acondicionar a las instituciones y a los estudiantes en la solución exitosa de la pregunta, lo cual permitirá mostrar a las instituciones las fortalezas y debilidades propias de los estudiantes al enfrentar las pruebas Saber.

A continuación, se presenta la figura 4, la cual representa la justificación que presenta el ICFES para validar la respuesta correcta de la pregunta utilizada en el ejemplo anterior; mostrando de manera coherente su relación con el DCE.

Figura 4. Análisis de una pregunta por competencia según ICFES, manteniendo la estructura del DCE:

| Pregunta: 1 I_1760923 | |
|---|---|
| Competencia | Pensamiento Social (Competencias Ciudadanas). |
| Afirmación | Comprende modelos conceptuales, sus características y contextos de aplicación. |
| Evidencia | Conoce los mecanismos que los ciudadanos tienen a su disposición para participar activamente en la democracia y para garantizar el respeto de sus derechos. |
| Estándar asociado | Participo constructivamente en iniciativas o proyectos a favor de la no-violencia en el nivel local o global. |
| ¿Qué evalúa? | El conocimiento de los mecanismos para participar en la institución escolar. |
| Respuesta correcta | D |
| Justificación de la respuesta correcta | La opción D es correcta porque el rector es el responsable de liderar y convocar el Consejo Directivo, que es el órgano que puede dirimir esos asuntos. |
| Opciones no válidas | La opción A es incorrecta, ya que el Consejo Académico tiene como función discutir los aspectos pedagógicos y curriculares de la institución. La opción B es incorrecta, ya que la función del personero es promover el cumplimiento de los derechos y deberes de los estudiantes y no dirimir situaciones de conflicto. La opción C es incorrecta, ya que en este caso ningún estudiante está cometiendo ninguna infracción. |

Nota. Análisis de una pregunta por competencia según el ICFES, manteniendo la estructura del DCE. Tomada de: ICFES (2021) https://www.icfes.gov.co/documents/20143/27317024/Guia_PC-SocialesyCiudadanas-11-1.pdf/d6fcbfb5-9525-9a18-2228-77c6a3c16cb3?version=1.0&t=1633555838523&previewFileIndex= (p. 19)

Cómo se logra apreciar en la figura 4, el ICFES muestra la evidencia de cómo se construye una pregunta por competencia de la asignatura de Sociales; para esto toma el estándar general, luego una competencia propia de la asignatura, la cual será evaluada. Asimismo, la pregunta está contenida dentro de una afirmación y una evidencia. Finalmente, justifica por qué una opción es la respuesta correcta, y presenta el descarte de las otras. Se asume que el último estrato del DCE como lo son las **tareas**; serán los refuerzos académicos que tendrán que efectuar los estudiantes y el trabajo que impondrá las instituciones tanto privadas como públicas a los docentes para mejorar los resultados obtenidos.

El análisis de la construcción de las preguntas Saber, da la impresión de ser un proceso engorroso e innecesario, ya que se podría simplemente asumir como un proceso técnico-

instrumental de evaluación. Sin embargo, cuando se empieza a profundizar en la estructura dominante y hegemónica propuesta desde el ICFES como es el DCE; revela algunos aspectos que han sido objeto de análisis bajo los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010) y adaptadas precisamente a este modelo de evaluar.

En esencia, el DCE y las preguntas por competencia, no son parámetros que demuestran efectivamente que un aprendiz es competente; antes bien, justifica la jerarquización, estratificación y segregación entre educandos, trayendo funestas consecuencias principalmente para docentes, estudiantes y hasta padres de familia; quienes al verse enfrentados a estos tipos de preguntas basados en el DCE, posiblemente caen en las enfermedades psíquicas o neurológicas que enuncia Han (2010) en varias de sus obras; como lo son, la depresión, la ansiedad, el estrés, la *fatiga*, la desmotivación, la autoexplotación y por ende, el cansancio.

Elementos clave de análisis, que permitirán evidenciar que en esencia los dispositivos de control para este caso las evaluaciones estandarizadas a través de las preguntas por competencia traspasaron el dominio de lo corporal y biológico (*biopolítica*), para establecerse también en el dominio de la psiquis (*psicopolítica*), generando un efecto contrario al presupuesto neoliberal del desarrollo de competencias en el marco de una sociedad empresarial y consumista.

Consecuentemente, se puede considerar que los dispositivos de control psíquico como lo son las evaluaciones por competencia sustentados desde la estructura del DCE, posiblemente están generando sujetos (sean estos estudiantes o docentes); *angustiados, estresados, tensionados, deprimidos, desmotivados, cansados* y que, bajo la ilusión de obtener un excelente desempeño en los resultados de estas pruebas, mostrará finalmente quienes son los elementos afines al sistema capitalista.

Sin embargo, uno de los temas más controversiales de dicha práctica enmarcada bajo el Estado evaluador es que muchas veces los resultados obtenidos tanto a nivel nacional como

internacional (pruebas PISA), no son nada alentadores⁸⁹ y demuestran todo lo contrario; el atraso, la pobreza y el subdesarrollo estructural que se intensifica cada vez más en la sociedad y economía colombiana.⁹⁰

En donde la evaluación por competencias no está respondiendo a los intereses empresariales de orden neoliberal que se asumen desde los organismos de política educativa internacional (BM, UNESCO, OCDE, BID y otras), y a nivel nacional (MEN), así como los organismos encargados de la evaluación estandarizada (ICFES) y que en vista de la crisis económica de orden mundial debido a las consecuencias que ha traído consigo la pandemia COVID-19 y los conflictos bélicos como el presentado entre Rusia y Ucrania (2022-actualidad) o Israel y Palestina que no parecen disminuir sino antes bien, se intensifican cada día más.

En razón a lo examinado en los anteriores capítulos (I, II, III y IV) y que en general han dado cuenta del *marco teórico* de la presente investigación educativa. A continuación, se presenta una caracterización del contexto educativo poblacional en donde se llevará a cabo el trabajo de campo de la presente propuesta de investigación; el Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI).

⁸⁹ El desempeño de Colombia en las pruebas PISA, no es positivo, tal como lo reseñan varios artículos entre ellos el titulado: “Colombia se ha mantenido en últimos lugares de prueba Pisa en recientes ediciones” (La República, 2023) y, “Colombia sigue registrando resultados bajos en las pruebas Pisa”. (Bolívar, 2019)

⁹⁰ En el año 2019, el secretario General de la Federación Nacional de Educadores (FECODE) para ese entonces, Luis Edgardo Salazar Bolaños afirmó con relación de los resultados de Colombia en las pruebas PISA: “es fundamental entender que Colombia no puede ser comparada o medida con otros países o con otros continentes; porque los contextos y las situaciones que viven los niños en el país son totalmente diferentes”. (La W Radio, 2019, párra, 4) en informe periodístico: “Resultados en pruebas Pisa obedecen a la falta de recursos: Fecode”.

CAPÍTULO V

CARACTERIZACIÓN DEL LICEO HERMANO MIGUEL DE LA SALLE (LHEMI)

Lo que nos impulsa a servir

Lema institucional (2023)

El presente capítulo efectúa una caracterización general del *Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI)*, contexto educativo en donde se llevó a cabo la recolección de la información que sirvió de insumo para la contrastación práctica y empírica de la presente propuesta de investigación. A continuación, se presenta una descripción y ubicación de la institución, reseña histórica y un contexto del Sistema Institucional de Evaluación (SIE).

5.1. Descripción y ubicación

El Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), pertenece a la Red Educativa La Salle presente en 80 países del mundo, que se caracteriza por brindar una formación humanística, centrada en el evangelio de Jesucristo y en los valores que los identifican: Fe, Fraternidad, Servicio, Justicia y Compromiso.

Se encuentra ubicado en la carrera 52# 64ª-99. Barrio San Miguel en la ciudad de Bogotá D.C. Es calendario A (febrero-noviembre). Mixto y bilingüe. Su jornada escolar es única, cumple un horario de 6:50 am- 3:00 pm. La orientación religiosa es católica. Tiene un promedio de 1.000 estudiantes, 29 por curso, una planta de 82 profesores. Fue fundado en 1967, es clasificación ICFES A+, y los propietarios del Liceo es la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. (Liceo Hermano Miguel La Salle , 2023)

5.2. Reseña histórica

La historia del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI) no inicia necesariamente en 1967, sino que se remonta al 18 de febrero de 1934, cuando el Nuncio Apostólico de Colombia bendijo solemnemente la nueva obra del Instituto la Salle

(actualmente Universidad de La Salle Sede Centro) de la ciudad de Bogotá, el cual inició una escuela gratuita en el barrio Los Alcázares, con el nombre de San León, en honor al hermano Bladelin León, por entonces visitador provincial, gratamente recordado por su libro “Los Hermanos en Colombia” (1950), obra que relata la llegada al país de los primeros Hermanos De La Salle y la consolidación de las primeras obras educativas.

Una respuesta al estilo lasallista

Al crecer la Escuela Hermano Miguel y el número de estudiantes, con el acompañamiento e interés de padres de familia y exalumnos, en 1967, con la dirección del hermano Antonio Félix, ante la necesidad de seguir formando niños y jóvenes de los sectores populares del occidente de la ciudad, se fundó el Liceo Hermano Miguel, que en 1968 comenzó a educar a los niños en secundaria, dando inicio al grado sexto. Por ello, el hermano Campo Elías González, en 1970, solicitó a la Alcaldía de Bogotá la licencia de funcionamiento, la cual fue concedida para los cursos 1º, 2º y 3º de bachillerato, según la Resolución n.º 459 de 25 de junio de 1970, firmada por el entonces alcalde Emilio Urrea Delgado.

Los 80, una década de arduo trabajo

Este periodo significó la consolidación del Liceo como una institución dedicada, organizada, con una gran proyección académica, pastoral y social. Según el PEI de 1979, se buscaba la “formación gradual y promoción integral del joven para que dentro del medio social en que se vive sea agente de pleno desarrollo para sí, y el de su comunidad” (Liceo Hermano Miguel La Salle, 1979, p.2). Para llevarlo a cabo, el hermano Leónidas Perdomo Motta, quien asumió la rectoría en 1980, actualizó el plan de estudios, respondiendo así a las necesidades y problemas de la época, razón por la cual prefirió siempre las actividades orientadas a la investigación y la expresión personal sobre la enseñanza magistral.

A nivel de infraestructura, en 1987, por motivo de los 20 años de fundación del bachillerato, finalizó la construcción del primer piso de la administración, se dotó el colegio con 150 nuevos pupitres para los alumnos y la Asociación de Padres de Familia construyó un pequeño parque para la recreación de los estudiantes de primaria. El teatro fue remodelado y dotado de un mayor número de sillas (Suplemento histórico, 1987). También se destaca

que, por motivo del aniversario, el 15 de mayo de 1987 fue estrenado el uniforme de gala para el bachillerato.

De cara al nuevo milenio

De 1999 a 2001, el hermano Mario Rafael Vergara asumió las riendas de la institución, teniendo como principal responsabilidad prepararla ante el despertar del nuevo milenio. A partir de una autoevaluación institucional, replanteó y direccionó un nuevo PEI que articulaba los ámbitos académico, social y organizacional, enfocado en las nuevas necesidades, tales como el sistema de gestión de calidad, el direccionamiento estratégico 2005-2015 (Liceo Hermano Miguel, 2011) y las nuevas disposiciones del MEN referentes a la evaluación por competencias.

Con la llegada del hermano Arcadio Bolívar como rector, se dieron los proyectos mencionados anteriormente, que buscaban brindar herramientas suficientes para responder a las necesidades de la población, sus expectativas e intereses. De esta manera en el año 2010, se modificó la malla curricular e inició el programa de inglés intensivo, que consistía en aumentar la cantidad horaria de enseñanza de lengua inglesa; así, se pasó de dictar 3 horas de inglés semanales en 2009, a 7 horas en 2010. El objetivo de este nuevo proceso era mejorar los resultados en el área de inglés de las pruebas de Estado y responder a la necesidad de enseñar para la vida y no solo para la academia.

En 2013, inició la articulación entre los objetivos de contenido y los de lengua de las asignaturas de inglés y Science, se creó una metodología de trabajo para que se pudiera realizar una revisión de las mallas curriculares y se inició la implementación de la plataforma Raz-kids, para tener recursos audiovisuales en el aula y apoyo extracurricular en casa. Con dicha plataforma se trabajaron los elementos de Learning A-Z y Science A-Z y en el caso de los niveles de preescolar y primero, Headsprout. Se realizó el Lhemi International Languages Day y se implementó un modelo de planeación conjunta, el trabajo por proyectos y un plan de lectura articulado con Raz-kids.

Con el 2014, llegaron nuevos retos conforme ha venido avanzando la educación bilingüe, uno de estos fue el Talent Show, el cual fue realizado por los estudiantes de transición y primero, con el objetivo de dar cierre al año académico y mostrar los avances de

los estudiantes en el uso de la segunda lengua. Además de estos resultados en las diferentes clases de inglés, iniciaron los simulacros de pruebas estandarizadas internacionales en los grados primero, tercero, quinto, séptimo, noveno y décimo.

Al llegar el 2015, se institucionalizaron ciertos eventos del área, que proponen mejorar el nivel de lengua, entre ellos se destacan: el Talent Show, el Spelling Bee y el International Languages Day. Es importante recalcar que en este último se hizo un pequeño Talent Show con los estudiantes de grados superiores para que mostraran sus talentos, y uno de los ganadores se presentó en el evento de preescolar.

Los años 2016 y 2017 le sirvieron al Lhemi para consolidar sus proyectos, implementar la coordinación de bilingüismo, la articulación curricular, la capacitación docente y el modelo SIOP. Todos estos cambios que se han dado en los últimos años hacen que él ahora sea un presente bastante prometedor, lleno de nuevas perspectivas y retos a futuro.

Actualmente se mantienen los convenios con la Universidad Externado de Colombia, Institución Universitaria Konrad Lorenz, Universidad Piloto de Colombia, Universidad San Buenaventura, Universidad Sergio Arboleda, Universidad de La Sabana, Universidad de La Salle, Universidad Jorge Tadeo Lozano, Universidad Santo Tomás, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS) y la Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito. (Área de Ciencias Sociales (2017). Liceo Hermano Miguel La Salle: 50 años, miles de voces, 2023).

5.3. Proyecto Educativo Institucional (PEI)

La educación impartida por el Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI); tiene la siguiente *perspectiva*:

1. Se inspira en el legado de San Juan Bautista de La Salle, desarrollado por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Hermanos de La Salle), que entiende que su misión es la “formación humana, cristiana y académica de calidad”.

2. Consecuentemente con ello, la educación de este colegio está centrada en el humanismo cristiano, que tiene sus raíces en la persona de Jesucristo y su Evangelio, según la tradición y el Magisterio de la Iglesia Católica; por tal motivo, el Liceo Hermano Miguel La Salle forma parte del movimiento Escuela Católica.

3. El Liceo Hermano Miguel La Salle forma parte de la Red Educativa del Distrito Lasallista de Bogotá, por lo cual asume su perspectiva axiológica y organización pedagógica, administrativa y financiera. (Liceo Hermano Miguel La Salle, 2023)

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del LHEMI, se propone el desarrollo de un ser humano integral. Por tal motivo impulsa:

Actividades artísticas: En el plan de estudios, el Liceo ofrece 3 especialidades artísticas: Danzas, música y artes plásticas. Adicional a ello se ofrecen extracurriculares de formación artística y musical.

Actividades deportivas: En el plan de estudios, el Liceo ofrece 3 modalidades deportivas: Fútbol, baloncesto y voleibol. Extracurricularmente existen escuelas de formación deportiva en diversas disciplinas.

Actividades formativas: Curso Pre SABER, grupos pastorales, preparación a los sacramentos, clubes académicos, escuelas de liderazgo y otras actividades; entre ellas, extracurriculares: tenis de mesa, taekwondo, Ultimate, coro institucional, grupo institucional de danzas. (Liceo Hermano Miguel La Salle , 2023)

Misión

La red de comunidades y escuelas lasallistas tiene por misión formar integralmente, generar conocimiento educativo pertinente, aprender en comunidad, anunciar el evangelio y contribuir a la consolidación de una sociedad pacífica, justa, inclusiva y democrática, que promueva el desarrollo humano integral y sustentable.

Visión

En el año 2024 seremos reconocidos por:

- Ser comunidades que reflexionan, recrean y oran por los procesos de las instituciones educativas que animan.
- Ser una red de comunidades y obras educativas comprometidas con la consolidación de una sociedad pacífica, justa, inclusiva y democrática, que promueve el desarrollo humano integral y sustentable.
- Optar de manera preferencial por los pobres, en especial por la niñez y la juventud.
- Anunciar el evangelio en contextos educativos.
- Ser referentes de formación integral de excelencia.
- Generar conocimiento pertinente que transforma los procesos educativos y sociales. (Liceo Hermano Miguel La Salle, 2023)

Política de la Calidad

Las instituciones educativas del Distrito Lasallista de Bogotá se comprometen con la educación integral, cumpliendo con los requisitos y la mejora continua de sus procesos, para contribuir a la consolidación de una sociedad pacífica.

Objetivos de la calidad

1. Promover el desarrollo de las capacidades de los estudiantes para contribuir en su FORMACIÓN INTEGRAL.
2. Promover la COMUNIDAD EDUCATIVA, en sus dimensiones: ética, moral, sociopolítica, de buen vivir, aprendizaje y de fe.
3. Promover la MEJORA CONTINUA de la eficacia del Sistema de Gestión de la Calidad.

4. Fortalecer el COMPROMISO DE LOS LÍDERES de los procesos del SGC en cumplimiento de los requisitos de las partes interesadas. (Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), 2023)

Pastoral

La pastoral es un programa de evangelización educativa que apoya a todas las áreas, pero de la misma manera cada una de las asignaturas y departamentos participa de manera directa en el proyecto pastoral. Todos los miembros al vivir el PEI ejecutan implícitamente la pastoral. El LHEMI no es una institución educativa con pastoral sino una escuela en pastoral, esto significa que todas nuestras acciones formativas comulgan con la intención de los resultados pastorales. (Liceo Hermano Miguel La Salle , 2023)

5.4. Sistema Institucional de Evaluación (SIE)

Aspectos generales y fundamentación: Artículo 1. Marco Referencial.

Establecer como marco de referencia fundamental para la construcción y comprensión del Sistema Institucional de Evaluación (SIE) de los y las estudiantes y su articulación con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los siguientes conceptos:

1. *Evaluación:* Proceso fundamentado y dialógico que contiene un conjunto de actividades, metodologías y criterios utilizados para conocer y valorar el grado de aprendizaje de los y las estudiantes en relación con los propósitos definidos, los logros propuestos y el nivel de eficacia y eficiencia de los procesos desarrollados en el aula.

2. *Aprobación:* Alcance global de los logros propuestos y de los resultados de la evaluación de un estudiante en el nivel básico, alto o superior de acuerdo con los criterios del Sistema de Evaluación Institucional.

3. *Autoevaluación:* Es una actividad a través de la cual el propio estudiante reconoce el desarrollo de su proceso en cuanto a capacidades, actitudes y aptitudes, permitiendo el crecimiento en la autonomía y la responsabilidad. La autoevaluación debe estar guiada por el siguiente proceso:

a. Ver: Se analiza la realidad y el proceso académico y de convivencia del estudiante durante el periodo académico, objetiva y responsablemente, la situación, problema o fenómeno que se ha dado.

b. Valorar: Se distinguen y clarifican las ideas, los pros y los contras, de la situación, problema o fenómeno expuesto y se reflexiona a la luz de la verdad, del Manual de Convivencia y del proceso del estudiante.

c. Actuar: Se toman las decisiones correspondientes de acuerdo con los dos pasos anteriores para proceder a la calificación respectiva, teniendo en cuenta la verdad y misericordia humana-cristiana. La valoración obtenida del proceso, se debe diligenciar en la planilla de notas del docente.

d. Orar: Se verifican las decisiones tomadas en función de la promoción del/la estudiante mediante una actitud reflexiva y con espíritu de oración Cristiana-Católica, Lasallista. (Liceo Hermano Miguel La Salle. Sistema Institucional de evaluación y promoción, 2023)

4. Acción de Seguimiento: Proceso de acompañamiento permanente a los /las estudiantes, en especial a aquellos/as que presentan algún tipo de problema académico o de convivencia. Las acciones de seguimiento se evidencian con la planeación, las calificaciones, plan de mejoramiento, actas de reuniones de nivel y Comisiones de Evaluación, aplicación de guías-taller y de profundización, así como las explicaciones y ayudas didácticas que se ofrecen a cada estudiante.

En el Liceo Hermano Miguel La Salle existe un Plan de Seguimiento Integral que atiende a los/las estudiantes que persisten en desempeño bajo como a los/las que se mantienen en desempeño básico y, naturalmente, un plan de seguimiento o de profundización para los que se encuentran en desempeño alto o superior. El Plan de Seguimiento contempla estrategias que propone la Comisión de Evaluación.

5. Actividades de Profundización: Son aquellas que se aplican a estudiantes que demuestran facilidad o dominio en las áreas específicas. Estas acciones se administran mediante dos enfoques:

- a. Resolver una guía de profundización que se puede sustentar.
- b. Apadrinar (Ángel Custodio) a un /a estudiante que se encuentra en desempeño bajo.

6. Actividades Pedagógicas Especiales o de Flexibilización: Son un conjunto de acciones y estrategias que se aplican a aquellos/as estudiantes con algún tipo de dificultad a través de las cuales se asegura al/la estudiante un ambiente amable y de respeto. Se aplican una serie de metodologías, herramientas y recursos sencillos, de fácil comprensión, para atender este tipo de casos.

7. Competencias Institucionales: Conjunto de habilidades, saberes y actitudes transversales a desarrollar por cada una de las áreas y asignaturas contempladas en el currículo establecido por el consejo académico para cada año escolar. Teniendo en cuenta las competencias propuestas por el MEN en la Guía N° 21 (cognitiva, laboral y ciudadana), el Liceo Hermano Miguel La Salle, establece las siguientes competencias básicas:

- a. Competencia Científica
- b. Competencia Tecnológica
- c. Competencia de Formación Humana y Cristiana
- d. Competencia Comunicativa

8. *Criterios de Evaluación:* Son todas y cada una de las condiciones del proceso de aprendizaje que se tendrán en cuenta en la revisión y valoración de un evento evaluativo. Se define previamente en función del propósito de aprendizaje para tomar una decisión y hacer una valoración respondiendo a la pregunta: ¿qué se va a evaluar? Es una condición o regla que permite tomar una decisión para hacer una valoración.

9. *Coevaluación:* Es la acción concertada del reconocimiento del proceso de desarrollo de las capacidades, actitudes y aptitudes en la que se valora a todos los/las participantes.

10. *Escala de Valoración:* Es la graduación empleada para valorar los desarrollos de los/las estudiantes en las diferentes competencias a partir de la ponderación de cada área, permitiendo al maestro asignar un valor a un determinado nivel de desempeño.

11. *Cursos de Nivelación:* Estrategia pedagógica que brinda la oportunidad a los/las estudiantes con bajo desempeño académico de reforzar los saberes y alcanzar los al finalizar el semestre (I-II).

12. *Evento Evaluativo:* Actividad específica de evaluación sobre un aspecto parcial del proceso general de enseñanza-aprendizaje.

13. *Heteroevaluación:* Es la evaluación que una persona u órgano institucional realiza sobre el desarrollo del proceso en capacidades, actitudes y aptitudes observadas en otra persona.

14. *Instrumentos de Evaluación:* Son las diferentes herramientas que se utilizan en la administración de un proceso de evaluación, por ejemplo: guía-taller, prueba escrita tipo Saber ICFES, prueba escrita con preguntas de desarrollo, pruebas orales, portafolio, entre otras.

15. *Niveles de Desempeño:* El nivel de desempeño da cuenta del grado de alcance en la consecución del propósito de aprendizaje por parte del/la estudiante. Es la forma en la que

se puede volver operativa la evaluación mediante la toma de rúbricas y evidencias claras que muestran que el estudiante ha alcanzado los resultados que se esperan. Los niveles de desempeño son: bajo, básico, alto y superior.

16. Nivelación Inmediata: Es un proceso continuo y constante que el/la docente debe privilegiar en la secuencia didáctica y que da como resultado el buen rendimiento académico de la totalidad de los estudiantes.

17. Matrícula en Observación a Nivel Académico: Se aplica como resultado del incumplimiento de los compromisos académicos del año escolar. En esta matrícula (documento) se compromete a padres de familia y estudiantes a cumplir con lo establecido en el SIEE. Ésta es sugerida por la Comisión de Evaluación y Promoción.

18. Propósitos: Son los lineamientos dados para cada área y nivel y la base para la construcción colectiva del currículo. A partir de la definición de los mismos se estructuran los desempeños y los contenidos. Deben responder al interrogante: ¿Para qué enseñar?

19. Promoción: Validación del proceso del/la estudiante para que pueda acceder al grado siguiente de escolaridad.

20. Tipos de evaluación: Existen por lo menos tres tipos de evaluaciones que a su vez se subdividen en otras. Éstas son:

- a. Pruebas escritas.
- b. Evaluaciones orales.
- c. Evaluaciones interactivas.

21. Valoración: Es el proceso de seguimiento, apreciación, comprensión y atención de los diferentes ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos e intereses de los estudiantes. Elementos sobre el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) del (Liceo Hermano Miguel La Salle. Sistema Institucional de evaluación y promoción, 2023)

Principios de los Procesos de Evaluación

1. Integralidad: En el Liceo Hermano Miguel La Salle, se privilegia el desarrollo armónico de las dimensiones del ser humano, las cuales se concretizan en la evaluación, dando cuenta de los procesos afectivos, cognitivos y expresivos (querer, saber, hacer).

2. *Incidencia:* El Liceo Hermano Miguel La Salle concibe la evaluación como la oportunidad de aprendizaje con efectos motivadores en el proceso formativo. De tal manera, la evaluación es considerada como un proceso de aprendizaje y no sólo de calificación, que expresa el avance formativo integral del/la estudiante.

3. *Retroalimentación:* Las prácticas evaluativas en el ambiente de la formación basada en competencias requieren retroalimentación permanente y efectiva, de modo que el estudiante conciba la evaluación más como proceso que como producto final.

4. *Acompañamiento permanente:* La evaluación posibilita la toma de decisiones, mediadas por acciones de mejora y profundización que garantizan un acompañamiento permanente por parte de docentes, directivos docentes y otros profesionales.

5. *Contextualización:* Toda evaluación implica un proceso de contextualización, enmarcado en las competencias del Liceo, evidenciado en los desempeños de los y las estudiantes.

6. *Participación:* El Liceo Hermano Miguel La Salle comprende la necesidad de la participación activa del estudiante en el proceso evaluativo. Ésta no puede referirse exclusivamente a responder a los medios evaluativos, sino que debe proveer los mecanismos de autoevaluación y coevaluación.

7. *Vinculación:* La evaluación está articulada plenamente con el Horizonte Institucional para garantizar al/la estudiante la formación humana, cristiana y académica de calidad. (Liceo Hermano Miguel La Salle. Sistema Institucional de evaluación y promoción, 2023)

Meta que se Persigue en los Procesos de Evaluación

La meta fundamental que debe regir a todo maestro/a, institución o sistema educativo, es la de procurar de manera absoluta que todos sus estudiantes alcancen de manera exitosa los fines propuestos o establecidos dentro de un determinado proceso y período educativo. La meta que se persigue en el Liceo Hermano Miguel La Salle es que los estudiantes se formen y aprendan. (Liceo Hermano Miguel La Salle. Sistema Institucional de evaluación y promoción, 2023)

Responsabilidad de los/las Docentes en los Procesos de Evaluación

Es responsabilidad de los maestros/as, como profesionales expertos/as en pedagogía y didáctica, procurar, utilizar, desarrollar y crear, todos los ambientes, estrategias y los métodos posibles para lograr que sus estudiantes se acerquen, comprendan y den vida a su propuesta de formación. En otras palabras, que la totalidad de los/las estudiantes aprendan lo que la Institución, la sociedad y el desarrollo del conocimiento han definido como pertinente y necesario en el mundo actual. Con esta responsabilidad, se asumen los procesos de evaluación en el Liceo Hno. Miguel La Salle. (Liceo Hermano Miguel La Salle. Sistema Institucional de evaluación y promoción, 2023)

Objeto del Sistema Institucional de Evaluación y Promoción

El presente documento reglamenta y fundamenta los procesos de evaluación del aprendizaje y promoción de los/las estudiantes de la educación básica y media del Liceo Hermano Miguel La Salle. (Liceo Hermano Miguel La Salle. Sistema Institucional de evaluación y promoción, 2023)

Características del Sistema Institucional de Evaluación

El Sistema Institucional de Evaluación y Promoción se caracteriza por ser:

- **Completo:** En él se encuentran todos los elementos del sistema.
- **Coherente:** Debe existir una articulación entre el Horizonte Institucional, el modelo pedagógico y el enfoque con el que se aborde la evaluación de los aprendizajes.
- **Incluyente:** La evaluación debe posibilitar que los aprendizajes de los y las estudiantes sean valorados y que éstos/(as) tengan la oportunidad de obtener información que les permita el desarrollo de sus competencias. La evaluación nunca puede ser utilizada como mecanismo de exclusión social.
- **Válido:** Valora lo que se debe valorar y de la manera adecuada. Precisa que, el enfoque educativo actual no busca la transmisión de conocimientos sino el desarrollo de competencias.
- **Legítimo:** Acorde con el Decreto 1290 y proveniente de un proceso de discusión y aprobación con la participación de la comunidad educativa. (Liceo Hermano Miguel La Salle. Sistema Institucional de evaluación y promoción, 2023)

Estrategias de Valoración Integral de los Desempeños de los/las Estudiantes

Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los/las estudiantes contemplan una visión global en la que el/la docente, el/la estudiante y los compañeros pueden actuar en este proceso desde la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

Para valorar el desempeño integral, fundamentado en el reconocimiento de la existencia de diferencias en el ritmo de aprendizaje de los/las estudiantes, el Liceo Hermano Miguel La Salle desarrolla las siguientes estrategias:

1. Evaluación regular del rendimiento académico integral, en términos de las competencias institucionales, propósitos y niveles de estructuración según el plan de estudios.
2. Evaluación al final del periodo académico, mediante las valoraciones obtenidas en cada uno de los eventos evaluativos realizados.
3. El concepto final que emite la Comisión de Evaluación y Promoción de cada grado.
4. Las acciones de seguimiento y apoyo para el mejoramiento de los desempeños de los/las estudiantes durante el año escolar.
5. Los compromisos académicos definidos como acciones de acompañamiento planeadas y ejecutadas como consecuencia de las situaciones de desempeños bajos que se presentan durante cada periodo académico.
6. Los cursos de nivelación y la nivelación inmediata se consideran espacios que posibilitan el alcance los propósitos de aprendizaje. (Liceo Hermano Miguel La Salle. Sistema Institucional de evaluación y promoción, 2023)

Los anteriores apartados, efectuaron un acercamiento a la caracterización del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), sin embargo, el lector comprenderá que este tipo de colegios tiene un proceso histórico bastante amplio, como se logró evidenciar, en cada etapa de su historia y su administración direccionada por el Distrito Lasallista, es notoria las adecuaciones y modificaciones pertinentes según el contexto histórico y las necesidades a las que respondió cada etapa, lo cual da cuenta que también lo relacionado con los aspectos *pedagógicos, curriculares y evaluativos* ha tenido constantes cambios, tanto así que cada año se efectúan revisiones por parte de las directivas.

A continuación, se presenta el *diseño metodológico de la investigación educativa*, que tendrá como propósito principal relacionar los elementos tratados en los capítulos I, II, III y IV, de donde surgieron las principales categorías y problemática que se pretende analizar cómo trabajo de campo en el Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI).

CAPÍTULO VI

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*Los indagadores cualitativos no buscan leyes naturales eternas,
Universales e invariables representadas por los propósitos de los físicos.
El nuestro es un universo más «blando», más maleable —o un conjunto de ellos” (p. 57).*

Elliot Eisner (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.*

En el marco de la presente investigación educativa que tiene como propósito analizar los posibles efectos que está generando la masiva estandarización de la evaluación a nivel nacional a través de las pruebas Saber sobre los estados de ánimo de los docentes de 10° y 11° (media vocacional) del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), interpretando dichos efectos a la luz de algunos postulados del filósofo Byung-Chul Han (2010).

Se ha seleccionado dicha institución, por ser un colegio privado, puesto que lleva a cabo la preparación de los estudiantes a las pruebas Saber y es el sitio donde el autor de la tesis labora (2023). A continuación, se presenta la estructura general de la investigación educativa; la cual se compone de la fundamentación epistemológica del enfoque cualitativo, el complemento del paradigma hermenéutico-comprensivo, la población participante, la muestra, los criterios y las técnicas e instrumentos empleados.

6.1. Enfoque de la investigación

En general, existen dos métodos que han orientado la historia de la investigación; *el cuantitativo y el cualitativo*, con relación a los comienzos del enfoque cualitativo Sampieri et al (2014) señalan que

Diferentes autores ubican sus orígenes en distintos momentos, por ejemplo, Vidich y Lyman (2002) los sitúan en los siglos XV y XVI con la denominada etnografía temprana, en la que se estudiaba a los pueblos primitivos; o Lincoln y Denzin (2003) fundamentalmente los circunscriben a principios del siglo XX, al igual que Creswell (2005). A nuestro juicio, el enfoque cualitativo realmente se inicia como un proceso investigativo a finales del siglo XIX y sobre todo en el comienzo del siglo XX, aunque algunos arqueólogos realizaron estudios inductivos en la mitad del XIX (Sampieri, Méndez, & Mendoza, 2023).

Los dos enfoques tienen corrientes epistemológicas, marcos teóricos e interpretativos, así como también distintas formas de recolectar y analizar la información. En algunos contextos se efectúan procesos de investigación mixtos; es decir, relación entre los dos enfoques.

Para el caso de la presente investigación educativa, hará uso de una metodología de orden cualitativa⁹¹; empleando un paradigma *hermenéutico-comprensivo*, realizando un complemento desde los referentes metodológicos planteados por Eisner (1998) con relación a la *crítica educativa*.

Para (Sampieri, Fernández, & Babiata, 2014), el enfoque cualitativo tiene su origen en otro pionero de las ciencias sociales: Max Weber (1864-1920):

quien introdujo el término *verstehen* (en alemán, “entender”), reconociendo que además de la descripción y medición de variables sociales, deben considerarse los significados subjetivos y la comprensión del contexto en el que ocurre el fenómeno. Weber propuso un método híbrido, con herramientas como los tipos ideales, en el que los estudios no sean únicamente de variables macrosociales, sino de instancias individuales. (p. 4)

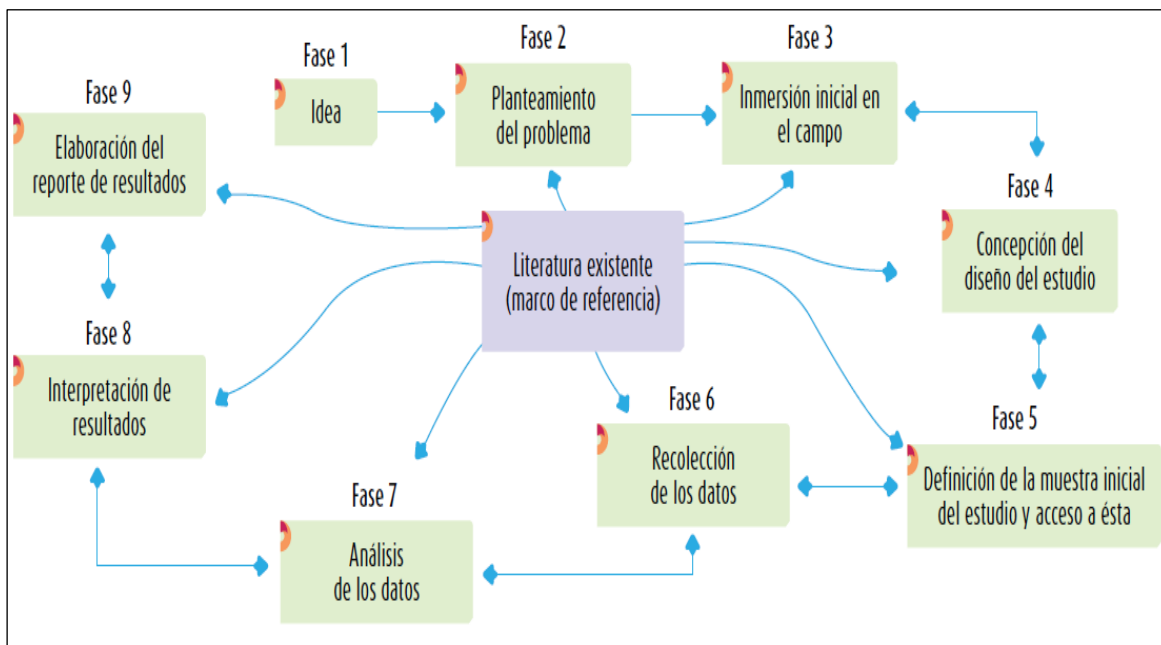
Para Sampieri et al (2014) el enfoque cualitativo presenta los siguientes rasgos:

se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio. (p. 7)

Con respecto a los rasgos del enfoque cualitativo señalados por Sampieri *et al* (2014); dichos autores realizan una representación esquemática que sirve como fin para llevar a cabo los propósitos de la presente propuesta metodológica de investigación educativa. A continuación, se presenta en la figura número 5.

⁹¹ Para Sampieri et al (2014); “Este enfoque también se conoce como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, y es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos. Según Sparkes y Smith (2014) y Savin-Baden y Major (2013), existen diversos marcos interpretativos, como el interaccionismo, la etnometodología, el constructivismo, el feminismo, la fenomenología, la psicología de los constructos personales, la teoría crítica, etc., que se incluyen en este “paraguas para efectuar estudios”. (p. 7)

Figura 5. Proceso cualitativo



Nota. Proceso cualitativo. Esquema tomado de: (Sampieri, Fernández, & Babbista, 2014) (p. 7).

Aunque Sampieri *et al* (2014), nos representa de manera esquemática una especie de forma secuencial que se compone de unas fases en el proceso para llevar a cabo una investigación con un enfoque cualitativo; es pertinente señalar que dicha representación no se da de manera mecánica y/o rígida, lo cual propicia uno de los grandes pilares que diferencia un enfoque cualitativo de uno cuantitativo.

Por ende, los autores complementan la representación secuencial y el proceso de fases; señalando algunas características que son de suma importancia para tener en cuenta al proponer una investigación desde un enfoque cualitativo. Cabe decir que algunas de las *características* mostradas a continuación, son presupuestos que atravesarán la presente investigación educativa, a saber:

1. En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio.

2. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y

puntos de vista de los participantes (*sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos*). Aspecto clave de la presente propuesta de investigación educativa, puesto que se cuestiona si la metodología promovida desde el Estado basadas en las pruebas estandarizadas posiblemente está ocasionando efectos negativos sobre los estados de ánimo de los docentes.

3. El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, interacción e introspección con grupos o comunidades, entre otras.

4. Postula que la *realidad* se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. 5. Por lo anterior, el investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos.

6. Es *naturalista* (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e *interpretativo* (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen).

7. Guarda un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto. (Sampieri, Fernández, & Babtista, 2014, págs. 8-9).

En consecuencia, consideramos que la presente propuesta de investigación educativa tiene como principios las características previamente mencionadas, por lo tanto, en enfoque cualitativo se entenderá aquí desde la postura de Sampieri *et al* (2014) en la búsqueda por comprender fenómenos sociales dentro del sistema escolar; explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural, interpretativo y comprensivo en relación con su contexto.

No obstante, para ampliar y complementar la mirada en cuanto al enfoque cualitativo de la investigación; se presenta a continuación la propuesta de Elliot Eisner (1998) y el *Ojo Ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*.

Es interesante la propuesta del Eliot Eisner (1998) en cuanto al desarrollo de lo que él llama el *Ojo Ilustrado* que debe tener cualquiera que aspire a desarrollar una investigación enmarcada en un enfoque cualitativo de investigación; puesto que el paradigma que propone el autor tiene un énfasis de orden *artístico*. Según Eisner (1998), las investigaciones con un enfoque cualitativo tienen los siguientes *rasgos*:

1. *Ser enfocados*: es decir,

no se limita a los lugares en los que los humanos interactúan, también incluye el estudio de los objetos inanimados: arquitectura escolar, libros de texto, diseño de las aulas, la ubicación de las vitrinas de trofeos escolares y el diseño de los comedores. En resumen, cualquier cosa que tenga importancia para la educación es un tema potencial para un estudio cualitativo” (Eisner E. , 1998, pág. 49)

En este sentido la interpretación del autor es que; al plantear una investigación con un enfoque cualitativo, debe observarse la totalidad; a saber, esforzarse por *ver más allá* de lo que nos parece evidente y claro, de ahí que es importante fijarnos incluso en las estructuras, los objetos inanimados, en últimas, no pasar por alto los detalles, ni siquiera los que pueden considerarse como aspectos obvios. El progreso de esta cualidad en el investigador es lo que nos permite ir desarrollando el ojo ilustrado en una investigación de orden cualitativa.

2. *El Yo como instrumento*: según Eisner (1998) “Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido” (p. 50), según lo dicho, para Eisner es importante el Yo no como un sujeto pasivo, sino todo lo contrario, es un sujeto activo, productor de conocimiento, quién percibe presencias e interpreta significados. Este rasgo es fundamental en la presente investigación educativa, dado que se busca dar sentido a algunos fenómenos de orden social dentro del sistema escolar enmarcados en las lógicas de la evaluación estandarizada que se buscan interpretar y comprender, tomando como referente algunos de los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010).

3. *Carácter interpretativo*; para Eisner (1998)

el término interpretativo tiene dos significados. En primer lugar, significa que los indagadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado. Un segundo significado de interpretación está

relacionado con el tipo de experiencia que se mantiene con la situación estudiada. Resumiendo, un significado de interpretación está relacionado con la aptitud para explicar por qué se ocupa un lugar con algo. (p. 52)

En este sentido, la presente investigación educativa será eminentemente de carácter no sólo interpretativo, sino adicionalmente de orden comprensivo; a saber, buscará *relacionar sentidos, experiencias y significados* en el marco de las relaciones sociales que establecen los sujetos y/o actores que harán parte de la fase de la recolección de datos, lo cual propicia la búsqueda no sólo de interpretar una serie de hechos, sino también que se comprenda la lógica sobre las cuales se establecen los fenómenos sociales que serán objeto de análisis.

4. *Uso del lenguaje expresivo, y la presencia de la voz en el texto*; este rasgo que sostiene Eisner (1998) es de suma importancia dentro de la presente propuesta de investigación; dado que se busca enfatizar los sentidos, significados y experiencias enmarcados siempre en *la voz del otro*. Por lo tanto, uno de los principios macro de la presente investigación es que no pretende ninguna universalización del conocimiento o establecimiento de leyes generales que rigen el comportamiento humano.

Por otro lado, la presente investigación educativa también busca cuestionar si la evaluación estandarizada tipo Saber está influyendo directamente sobre los docentes, propiciando posibles efectos sobre su estado de ánimo, aspecto que se puede incluir dentro de los análisis de la sociedad del siglo XXI propuestos desde los postulados filosóficos de Han (2010) como lo son los temas de la autoexplotación, el rendimiento, el cansancio, el estrés, entre otros.

Como se notó en el anterior párrafo, aparece la postura del investigador, así como sus intenciones e intereses. Un aspecto trascendental para Eisner (1998) dentro del enfoque cualitativo de la investigación; quien deja claro con las siguientes palabras la importancia de la presencia de la voz del investigador, en este sentido el autor señala que:

la neutralización de la voz, la aversión a la metáfora o los adjetivos, la ausencia de la primera persona del singular— rara vez es un rasgo de los estudios cualitativos. Nosotros mostramos nuestras firmas. Nuestra firma deja claro que una persona, no una máquina, está detrás del texto. (p. 54)

5. *Atención a lo concreto*; en este rasgo Eisner (1998) efectúa una crítica al enfoque cuantitativo puesto que, al generalizar y pasar a los datos, muchas veces se pierde lo concreto, podríamos inferir que lo específico, lo particular es propio de una investigación cualitativa,

por tal motivo, en la presente investigación educativa será muy importante lo específico; como ya se manifestó, la *experiencia y sentir del otro* (los docentes de 10° y 11° del LHEMI), su voz y su interpretación con relación a las categorías que harán parte de la recolección de la información.

6. *Los criterios para juzgar los éxitos*; el último rasgo que compone una investigación cualitativa según Eisner (1998) es la *credibilidad y el éxito del estudio*. Nuevamente el autor lo compara con el enfoque cuantitativo donde lo que no se busca es generar datos basados en el principio de causalidad; es decir, relaciones causa-efecto.

Al contrario, el éxito que determina un enfoque de orden cualitativo es su credibilidad, la cual se da por “su coherencia, intuición y utilidad instrumental” (p. 56), que permite formas múltiples de asumir la propuesta de investigación. Por consiguiente, en el marco del enfoque cualitativo es sumamente importante la persuasión como elemento discursivo, para el autor “lo que cuenta es una cuestión de juicio”. (p. 57)

Según los seis rasgos que tiene un enfoque de investigación cualitativa para Eisner (1998), cabe señalar unas palabras del autor que sintetizan muy bien los principios dentro de los fines de la presente investigación educativa en donde: “los indagadores cualitativos no buscan leyes naturales eternas, universales e invariables representadas por los propósitos de los físicos. El nuestro es un universo más «blando», más maleable —o un conjunto de ellos” (p. 57). Consecuentemente, en un enfoque cualitativo “el juicio está bien vivo y, por lo tanto, el ruedo para el debate y la diferencia está siempre abierto”. Bienvenida la crítica.

6.2. El paradigma hermenéutico-comprensivo

En el anterior apartado, se abordó la metodología cualitativa como la ruta que sustenta la propuesta de la presente investigación educativa; a continuación, se fundamenta el marco de referencia epistemológico del paradigma⁹² *hermenéutico*⁹³-*comprensivo*.

⁹² Samperi *et al* (2014), citando a Greene (2007) consideran que: “en términos sencillos, un “paradigma” es una manera de concebir al mundo; un conjunto de creencias y premisas respecto a la naturaleza de éste” (p. 2).

⁹³ “Hermenéutica conocida como “el arte de la interpretación” (Comas, 2009, pág. 10). Cita tomada de: (Quijano N. , 2019, pág. 160)

Con relación al tema de las diferentes posturas epistemológicas y métodos de investigación; es interesante la reflexión que al respecto plantea Niño *et al* (2016) al afirmar que:

basta una mirada a la historia de la ciencia para constatar la profunda relación entre posiciones epistemológicas y métodos de investigación, ya que estos dependen de la manera como se resuelvan las preguntas acerca de la naturaleza de la realidad, la relación de los sujetos con el objeto a investigar, los fines e intereses que definen el tipo de investigación y los criterios de validación de los enunciados utilizados. (p. 73)

En este sentido, es vital asumir la postura epistémica que enmarca la presente propuesta metodológica de investigación educativa; la cual es acorde a los planteamientos efectuados por Niño *et al* (2016): al considerar la realidad como

una construcción social, mediada por el lenguaje, las creencias, los valores, los sentimientos, las intencionalidades, con una historia y una configuración holística donde el estudio de una parte influye necesariamente en el estudio de las demás realidades construidas y nunca naturalizadas como esencias inmutables, sino abiertas al análisis y la crítica. (p. 73)

Bajo los anteriores presupuestos consideramos que la propuesta metodológica de investigación educativa tiene como fin efectuar una caracterización de orden crítico sobre una serie de fenómenos sociales, estructurados dentro de relaciones, redes, miradas, posturas, intencionalidades y estructuras de sentido que buscan ser interpretados bajo un horizonte comprensivo.

Por ende, el enfoque hermenéutico-comprensivo es entendido aquí como la búsqueda no sólo de interpretar significados, sino analizar de manera crítica cómo éstos se enmarcan desde una serie de *intereses*, por lo general ideológicos, alrededor de la evaluación estandarizada y su influencia dentro del sistema educativo. Por lo tanto, la presente investigación educativa reconoce la importancia de los valores que se expresan en las respuestas de los docentes de 10° y 11° del LHEMI en el contexto institucional. Al tener en cuenta dicho presupuesto investigativo, la metodología cualitativa se complementa con el paradigma hermenéutico-comprensivo.

Bajo esta lógica investigativa, se pretende realizar una interpretación y comprensión de los distintos *sentidos, sentimientos, experiencias y estados de ánimo* que giran alrededor de la evaluación estandarizada, específicamente las pruebas Saber y su aplicación en el LHEMI, en los docentes que direccionan las asignaturas en 10° y 11°. Por tal motivo, el

insumo arrojado del trabajo de campo ha de trascender de la mera interpretación y buscar un horizonte crítico-comprensivo.

Para aproximarnos a dicho fin se triangulan fuentes de orden secundarias como lo han sido: la información a la luz del marco teórico, enfatizando los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010) y las fuentes de orden primaria como lo son los docentes de 10° y 11° del LHEMI; puesto que los mismos a través de su voz y experiencia, dieron cuenta de una red de sentidos, significados, sentimientos, *estados de ánimo* y que posiblemente pudieran estar presentándose alrededor de la aplicación de la evaluación estandarizada, puesto que los mismos se encuentran inmersos dentro del contexto que busca ser interpretado y comprendido.

6.3. Población participante

La población participante que se ha elegido para llevar a cabo el proceso investigativo y recolección de datos es a los docentes de 10° y 11° del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI) de todas las asignaturas, tanto las que pertenecen a los énfasis de las pruebas Saber en este caso: Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés, como aquellos docentes que su asignatura no se toma para ser evaluada de manera estandarizada como lo son; Educación Física, Artes y Educación Religiosa.

6.4. Muestra y criterios

Las características de la muestra seleccionada corresponden al grupo de maestros de 10° y 11° del LHEMI, todos los que imparten las distintas asignaturas que hacen parte de la prueba Saber cómo aquellas que no son tenidas en cuenta. Para llevar a cabo dicho proceso, se solicitó a la UPN una carta de presentación que justificaba el motivo de la realización del proceso de investigación educativa en las instalaciones de la institución. La redacción de la carta fue revisada y autorizada por la directora de la tesis.

Posteriormente, se presentó la carta tanto a directivas, coordinación académica y desarrollo humano del LHEMI, quienes dieron su aval para efectuar el proceso de la

recolección de la información dentro de la institución. Seguidamente, se construyó la encuesta en un formato tanto físico⁹⁴ como digital (formulario de Google), instrumento revisado y corregido por directora de tesis e investigador educativo.

Una vez revisados los elementos constitutivos de la encuesta, se procedió a realizar una prueba piloto con cinco docentes que laboran fuera de LHEMI y que también han trabajado en 10° y 11°, y han hecho parte de procesos en la preparación de las pruebas Saber, todo ello con la finalidad de efectuar los correctivos necesarios al instrumento de evaluación empleado. El conjunto seleccionado envió sus observaciones y correcciones por mensaje de audio y escritos de WhatsApp; atendiendo a sus sugerencias, se realizó una segunda revisión a la estructura y preguntas de la encuesta junto a la directora de tesis, quién finalmente dio su aprobación para realizar la encuesta con el grupo de docentes seleccionado dentro de la institución.

Luego, se envió la encuesta por la plataforma institucional del LHEMI y se comunicó de manera presencial a los docentes la información y propósitos de la encuesta, informando que las respuestas eran de carácter voluntario y anónimo. La encuesta presentó un lapso de cinco días para su solución en la plataforma digital de la institución, finalmente dieron respuesta 24 docentes que orientan las asignaturas tipo ICFES como aquellos que no.

6.5. Técnica e instrumentos

Para llevar a cabo la recolección de la información de los docentes de 10° y 11° del LHEMI, la cual se relaciona con la evaluación estandarizada y los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010), se empleó el instrumento de la encuesta, afín al enfoque cualitativo y al paradigma hermenéutico-comprensivo de la investigación educativa. Asimismo, el instrumento seleccionado atravesó los momentos del diseño y construcción, la relación con el marco teórico planteado, las categorías y subcategorías que la soportan. A continuación, se presenta su sustento teórico.

⁹⁴ Documento en el anexo.

a. La encuesta

Como se aludió previamente, la técnica seleccionada para efectuar la recolección de la información fue la encuesta; con relación a este instrumento Páez (2019) menciona que:

La encuesta es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador. Para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos, a fin de que las contesten igualmente por escrito⁹⁵. Ese listado se denomina cuestionario. (p. 77)

Por otro lado, Serna (2020) refiriéndose a Hernández *et al* (2014) y (Monje, 2011), señalan que la encuesta “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p.141). Al tener en cuenta lo afirmado por Páez (2019) y Serna (2020), en la presente investigación educativa no interesa personalizar las respuestas de los sujetos objeto de estudio, sino todo lo contrario, *interpretar y comprender los sentimientos, sentidos, saberes, experiencias* de los docentes de 10° y 11° del LHEMI, donde se busca reconocer su voz, perspectivas y distintas opiniones sobre la influencia que está ocasionando el fenómeno de la evaluación estandarizada tipo Saber y su repercusión sobre sus estados de ánimo.

A causa de lo anterior, se presenta a continuación el cuadro comparativo que resume las categorías y subcategorías, técnicas, instrumentos, la población participante, asignaturas seleccionadas y formación académica de la población elegida para llevar a cabo la investigación educativa en el LHEMI.

La encuesta se diseñó, estructuró y aprobó de la siguiente manera: se elaboraron preguntas de selección múltiple con única respuesta⁹⁶ y dos preguntas abiertas⁹⁷ que tenían

⁹⁵ La encuesta también puede realizarse de manera *digital* a través de distintos formularios tipo Google; herramientas que presentan los datos incluso con la proyección estadística de los resultados. Para llevar a cabo la recolección de los datos se utilizó la opción digital.

⁹⁶ Con relación al diseño de preguntas de *opción múltiple con única respuesta*, Serna (2020) señala que: “Las preguntas cerradas, por su parte, implican que la capacidad de respuesta de los encuestados se encuentra limitada por un número de ítems preestablecidos por el encuestador”. (p.142). Aspecto que hace que el autor mencione algunos elementos *positivos y negativos* al emplear esta técnica, sea a través de preguntas cerradas o abiertas.

⁹⁷ Serna (2020), citando a Monje (2011), consideran que las *preguntas abiertas* “no predisponen a los sujetos encuestados a inclinarse por selecciones con las cuales no pueden sentirse identificados. Dicho de otro modo, el encuestado puede utilizar sus propias palabras y pensamientos para responder las preguntas presentadas”. (p. 141), por tal motivo, las preguntas 10 y 11 de carácter abierta, genero la opción de *argumentar* la respuesta para lograr contrastar lo expresado por los docentes participantes en cuanto a sus experiencias, opiniones, perspectivas y estados de ánimo con relación a la masificación de las pruebas estandarizadas y su influencia dentro de las prácticas evaluativas.

como propósito generar el proceso argumentativo de los docentes con relación al interrogante seleccionado.⁹⁸

La pregunta 1 y 2, trabajó la categoría de *las políticas educativas internacionales y nacionales* y subcategoría; calidad educativa. Las preguntas 3, 4 y 5, tratan la categoría; *postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010)*, relacionando temas como el *Big Data*, *la autoexplotación*, *el rendimiento*, *el cansancio* y *el burnout*. Las preguntas 6, 7, 8 y 9, se enfocaron en la categoría de la *evaluación*, su relación con la evaluación estandarizada y las competencias.

Las preguntas 10 y 11 de carácter abierta, cuestionaron a los docentes sobre la relación de las pruebas estandarizadas y su influencia sobre los estados de ánimo y las prácticas evaluativas dentro del aula escolar.

Cuadro n° 1 Categorías, subcategorías, técnicas, instrumentos y población elegida para llevar a cabo la investigación educativa

| CATEGORÍAS, TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y POBLACIÓN DE INVESTIGACIÓN | | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|---|
| Categorías | Subcategorías | Técnicas | Instrumentos | Población | Asignaturas | Formación |
| 1. Orientaciones y políticas educativas en evaluación, internacional y nacional. | Capital Humano. | Encuesta digital Formulario Google. | Cuestionario digital; el cual se compone de 9 preguntas de selección múltiple con única respuesta. 2 preguntas abiertas. | 24 docentes sin distinción de género que dictan clase en el LHEMI en 10° y 11°. | Evaluadas por las pruebas Saber: Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Naturales (Química, Física, Biología) Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas e Inglés. Así mismo, se tuvo en cuenta a las asignaturas no tenidas en | Magister Especialistas Profesionales Licenciados |
| | Calidad educativa. | | | | | |
| | Big Data. Autoexplotación y rendimiento. Cansancio y Burnout. | | | | | |
| 3. Evaluación. | Evaluación estandarizada | | | | | |

⁹⁸ Formato físico de la encuesta realizada a docentes de 10° y 11° del LHEMI. Ver: Anexo 1.

| | | | | | | |
|--|--------------|--|--|--|---|--|
| | Competencias | | | | cuenta por las pruebas Saber: Educación Física, Educación Religiosa y Artes. | |
|--|--------------|--|--|--|---|--|

Cuadro n° 1 sobre categorías, subcategorías, técnicas, instrumentos y población elegida para llevar a cabo la investigación educativa. Elaboración propia.

b. Investigación documental

La investigación documental se relaciona directamente con los planteamientos del marco teórico desarrollados en los capítulos I, II, III, IV, así como al problema, objetivos y propósito de la presente investigación educativa, puesto que a la luz de los planteamientos teóricos se construyeron las categorías y subcategorías que componen la estructura de las preguntas cerradas como abiertas de la encuesta que se realizó a los docentes de 10° y 11°, que fueron presentadas en el apartado anterior.

De allí que, (Quijano, A, 2022) señalan que la investigación documental “trata de analizar distintos registros escritos y simbólicos que tienen los participantes de un grupo social, o que se refiera a ellos” (p. 127), en este sentido en la presente investigación educativa se efectuó una caracterización del LHEMI, donde se realizó un rastreo a la documentación legal e institucional como lo fue el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación (SIE)⁹⁹, documentos que permitieron realizar la caracterización del contexto como de los sujetos objeto de investigación, para este caso los docentes de 10° y 11° del LHEMI.

De igual forma, Quijano, A (2022) señala que la técnica de la investigación documental también tiene como fin generar

nuevos documentos de acuerdo a su naturaleza analítica, tipificados de diferentes maneras...; y una actividad científica que obedece a procesos inductivos (recolección y sistematización de los datos) y deductivos (interpretación y nueva construcción teórica), determinados bajo principios epistemológicos y metodológicos. (p. 127)

⁹⁹ Análisis realizado en el capítulo V, apartados 5.3 y 5.4.

Hecho relevante, dado que las categorías y subcategorías planteadas se analizan a la luz de los planteamientos del *marco teórico*; a saber, del proceso de recolección y sistematización documental. Asimismo, los resultados que arrojó la encuesta realizada a los docentes de 10° y 11° del LHEMI, son trianguladas para su proceso de interpretación y comprensión teniendo en cuenta la documentación teórica como los elementos arrojados durante el proceso de recolección de los datos.

El proceso anterior, tiene como propósito evidenciar un proceso epistemológico y metodológico coherente, que dé cuenta de nuevos aportes relevantes de análisis con relación a la evaluación estandarizada y sus posibles efectos sobre los estados de ánimo de los docentes de 10° y 11° del LHEMI, así como la influencia que ha ocasionado la masiva estandarización sobre sus prácticas de evaluación dentro del aula, elementos que esperan generar un aporte documental significativo a los referentes interpretativos sobre el tema en cuestión.

A continuación, se presenta la sistematización y el análisis de los datos arrojados de la encuesta que respondieron 24 docentes de 10° y 11° del LHEMI, empleando para ello la técnica de análisis propuesta por Eisner (1998), la *crítica educativa* y sus dimensiones; *descripción, interpretación, evaluación y temáticas*.

CAPÍTULO VII

SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Eisner (1998), considera importante el tema de la crítica educativa; en palabras del autor: “para que el conocimiento tenga una presencia pública, debemos acudir a la crítica, para que ésta proporcione una cara pública al conocimiento” (Pp.105-106); es decir, la crítica es propia del ambiente público y, por lo tanto, este autor propone una estructura propia de la *crítica educativa* con cuatro dimensiones: *descripción*, *interpretación*, *evaluación* y *temáticas*.

Sin embargo, el autor señala que dichas dimensiones “no prescriben una secuencia entre las partes de una crítica educativa, aunque no prohíben a los críticos que utilicen estas dimensiones para organizar sus escritos” (p. 109), según lo dicho; las dimensiones se presentan como una manera de organización de un escrito a la hora de asumir una investigación de orden cualitativa, más no son una caja de fuerza, al contrario, tienen más bien una utilidad heurística.

Así pues, el presente capítulo da cuenta de la sistematización y análisis de los resultados que arrojó la encuesta que respondieron 24 docentes de 10° y 11° del LHEMI, utilizando para ello la técnica de la crítica educativa y sus dimensiones, que se pueden asumir dentro del enfoque cualitativo y el paradigma *hermenéutico-comprensivo*, fundamentales dentro de la propuesta de investigación educativa.

b. Interpretación

Para Eisner (1998): “la descripción permite a los lectores visualizar cómo es un lugar o un proceso” (p. 109). De allí que para el autor revista de importancia dentro de la investigación de orden cualitativa no quedarnos en la mera observación de los fenómenos educativos, sino que hay que trascender hacia una escritura descriptiva; a saber, darle sentido, significado, contenido, forma y cadencia al texto, procurando una prosa y lenguaje narrativo, sin alejar al lector del objeto y asunto del que se trata.

Con relación a la *descripción*, Eisner (1998) reivindica la importancia de desarrollar un “tratamiento artístico del lenguaje narrativo” (p. 110); a saber, el texto de por sí debe

traducir una serie de *sentidos, significados*; por esta razón al momento de desarrollar el proceso de escritura en una investigación con enfoque cualitativo se debe “dar forma al texto, escuchar sus cadencias, seleccionar la palabra o la frase exacta, utilizar metáforas acertadas, y, en raras ocasiones, crear neologismos que tengan alguna función epistemológica” (p. 110), esta característica de la crítica educativa buscaría darle una prosa de orden artística al texto.

Por otro lado, Eisner (1998) parte aclarando que: “si se puede pensar en la descripción como en la obtención de un informe, se puede considerar la interpretación como una justificación” (p. 116). Esta justificación de la interpretación sería para el autor la capacidad de ser conscientes al momento de efectuar una investigación, según él: “sin conciencia no es posible la interpretación” (p. 118). De modo que, la interpretación sería entendida dentro de una investigación de orden cualitativa como “situar en un contexto, exponer, desvelar, explicar. Es, cómo alguien podría decir, una actividad hermenéutica de «descodificación» de mensajes dentro del sistema”. (p. 119)

Esta dimensión de la crítica educativa es muy importante en el planteamiento para la presente investigación educativa, dado que la misma se enmarca no solo dentro de la metodología cualitativa, sino que también está atravesada por el paradigma “hermenéutico-comprensivo”; es decir que, la misma se mueve sobre la interpretación de unas lógicas propias de la evaluación estandarizada y cómo esta influye dentro del profesorado, principalmente quienes preparan a los educandos para presentar este tipo de pruebas. En este sentido, la dimensión interpretativa buscaría dar respuesta al porqué y cómo, qué sería lo que la diferenciaría de la dimensión descriptiva; puesto que la misma estaría en el orden de lo qué es.

Mientras que la evaluación es una dimensión que Eisner (1998) ubica tanto en el conocimiento educativo como en la crítica educativa dentro de un enfoque cualitativo de investigación. considera de vital importancia “la evaluación de lo que se ve” (p. 121); es decir, no podemos quedarnos solamente en la descripción e interpretación, que al postular un conocimiento que no se quedará dentro de la privacidad, éste tendrá una proyección pública y de allí la importancia de la crítica educativa, por lo tanto, dicho conocimiento tiene que necesariamente pasar por la tarea de valorar y/o la capacidad de juzgar.

Por consiguiente, para Eisner (1998) “no puede existir evaluación sin juicios de valor” (p. 122), lo cual nos lleva a pensar que no puede existir una investigación de orden cualitativa enmarcada solamente en la descripción e interpretación, sino que necesariamente debe estar sujeta a la evaluación; es decir, expresar de una u otra forma juicios de valor y, por ende, los mismos deben estar vinculados en una acción de diálogo y conversación.

La última dimensión que propone Eisner (1998) dentro de lo que él llama la crítica educativa, tiene que ver con el establecimiento de las temáticas; entendidas estas como “la situación particular, se extiende más allá de la propia situación” (p. 125), en este sentido, aunque el enfoque cualitativo de la investigación no pretende efectuar ninguna generalización de leyes en el sentido positivista de la ciencia, muy propio de los enfoques cuantitativos, no quiere decir que el tema que se pretende investigar no se produzca y reproduzca dentro del sistema educativo, el autor afirma que: “lo que uno aprende sobre una escuela puede elevar su conciencia a rasgos que se puedan encontrar en otras escuelas”. (p. 125)

Según lo anterior, uno de los temas que este trabajo propone es analizar cómo las evaluaciones estandarizadas que se imponen desde las instituciones de evaluación como el ICFES, posiblemente está trayendo efectos negativos sobre los estados de ánimo de los docentes que orientan la preparación de estas pruebas. Así mismo, verificar si la presión por alcanzar los resultados e indicadores propuestos como metas dentro de las instituciones educativas está ocasionando la modificación de los currículos generando una especie de híbridos entre los intereses del ICFES, al desarrollar el Diseño Centrado en Evidencias (DCE) como marco de referencia para construir las preguntas por competencia y los enfoques pedagógicos al interior de la institución.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de la encuesta que respondieron 24 docentes del LHEMI, empleando para ello la crítica educativa desde sus distintas dimensiones.

7.1. Análisis a la formación académica y cargo de la población participante

En el siguiente apartado, se presenta la formación académica y el cargo de la población participante. El grupo de docentes que respondió la encuesta

pertenecen a distintas áreas del conocimiento, no se hizo especificación en quienes imparten las asignaturas que tiene en cuenta el ICFES en la prueba Saber (Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales, Inglés), también se incluyó a los maestros que imparten las cátedras de Religión, Ética, Educación Física y Artes, puesto que se consideró muy valiosa la opinión y perspectiva de estas asignaturas en relación con las pruebas Saber.

A la pregunta sobre la formación académica de los docentes encuestados, los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 1: Formación académica.

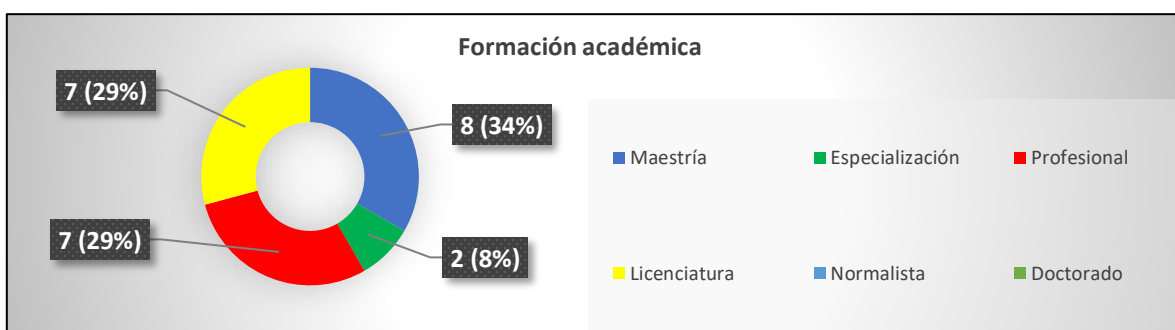


Gráfico 1: Formación académica. Resultado arrojado por la encuesta realizada. En: https://docs.google.com/forms/d/1tNzRduwz_Mb15Gx2K4ZA2Yd8WMEj4a16SxP1DEbSH58/edit#responss

El anterior resultado, reviste de suma importancia en la medida en que la estadística muestra que 8 docentes tienen título de maestría finalizado correspondiente a un 34%, 2 docentes tienen título de especialistas, equivalente a un 8%. Sumando los docentes con titulación de maestría y especialización la estadística muestra un porcentaje total de 42%, correspondiente a 10 docentes; lo que indica un alto grado de experticia de quienes accedieron a solucionar la encuesta, dando a entender que la población seleccionada genera confiabilidad en sus respuestas.

Con relación a la pregunta sobre el cargo que desempeña o asignatura; los resultados fueron los siguientes:

Gráfico 2: Cargo que desempeña o asignatura

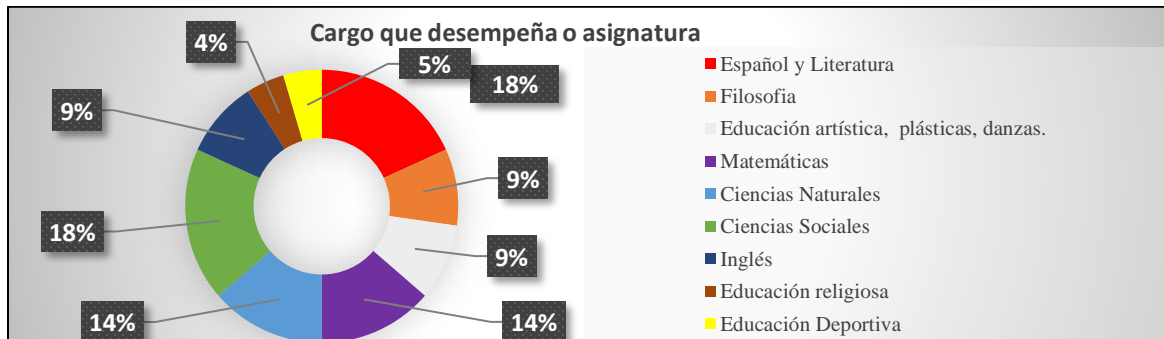


Gráfico 2: Cargo que desempeña o asignatura. Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes (LHEMI).

Cómo se logra apreciar en la anterior estadística; la mayor cantidad de docentes que respondieron la encuesta corresponde a la asignatura de español y Literatura 18% (Lectura Crítica), al igual que Ciencias Sociales con un 18%, luego las asignaturas de Ciencias Naturales 14% (Biología, Química y Física) y Matemáticas 14%. Seguido de los porcentajes de los docentes de Inglés 9%, Filosofía 9%, Educación artística, plásticas y danzas (9%), Educación Deportiva 5% y Religiosa con un 4%.

7.2. Análisis de la categoría 1: orientaciones y políticas educativas en evaluación estandarizada, internacional y nacional.

Los resultados señalan que, la encuesta fue respondida por los docentes de todas las asignaturas que tienen un fuerte énfasis en las pruebas estandarizadas como lo son: Matemáticas, Lectura Crítica (Español y Filosofía), Ciencias Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales (Química, Física, Biología) e Inglés. No obstante, la encuesta también fue respondida por docentes que no son tenidos en cuenta en las pruebas estandarizadas como Educación Religiosa, Educación Deportiva y Artes, elemento muy pertinente puesto que la mirada que proviene desde dichas asignaturas amplía mucho más la perspectiva sobre la cuestión de la estandarización y los posibles efectos sobre los estados de ánimo expresados por los docentes en el LHEMI.

Las anteriores preguntas, dan cuenta de los datos de muestreo y especificación de la población participante. A continuación, se presentan los resultados de 9 preguntas cerradas

con opción múltiple única respuesta y 2 preguntas abiertas; que tenían como propósito indagar en los docentes encuestados sus opiniones, experiencias y estados de ánimo con relación a la estandarización y su influencia en las prácticas de evaluación. Tanto las preguntas cerradas como las abiertas fueron construidas a la luz del marco teórico de la investigación educativa.

Subcategoría: Calidad Educativa.

Pregunta 1

Según su criterio y experiencia docente; ¿cómo cree que los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), influyen en la implementación de las Políticas Educativas de Calidad en Colombia?¹⁰⁰

Gráfico 3. Resultados de la pregunta 1

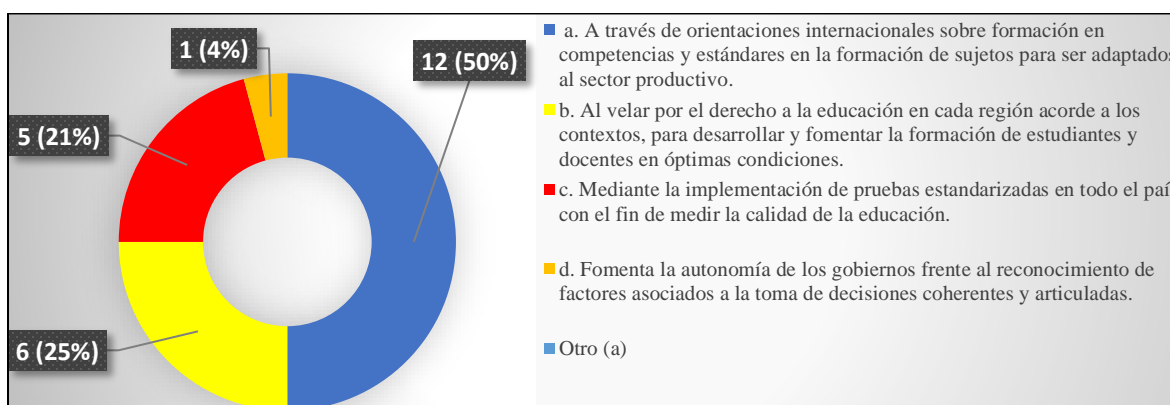


Gráfico 3. Resultados de la pregunta 1. Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Descripción

Se logra apreciar en los resultados de la encuesta que, de 24 docentes de 10° y 11° del LHEMI; 12 escogieron la opción a, que corresponde al 50% de los encuestados, siendo la opción de mayor elección. La segunda alternativa elegida con un total de 6 profesores fue la b que corresponde a un 25%, seguida de la c, con un total de 5 maestros que corresponde a un 21%. Finaliza la d, que ningún docente optó por dicha opción. Totalizando la pregunta 1, respondieron 24 docentes para un 100% final.

¹⁰⁰ Pregunta tomada y adaptada de (Gómez, 2016) (p. 167).

Interpretación

El 50%, considera que dichos lineamientos se encaminan hacia la formación de sujetos que tienen que ser adaptados al sector productivo, aquí es evidente la fortaleza que tiene la narrativa del BM y su impulso del capital humano (CH); entendido desde ésta organización mundial como: “aquellos conocimientos, las capacidades y la salud que las personas acumulan y en los que invierten a lo largo de su vida y que les permiten desplegar su potencial como miembros productivos de la sociedad” (2021, párr. 4).

En este sentido, se puede interpretar que para los docentes es clave el desarrollo de competencias desde las orientaciones de los organismos internacionales BM, OCDE, UNESCO, con la intención de ser productivos para la sociedad demostrando el alto énfasis economicista con que se emplean categorías como las de competencias y estandarización, repercutiendo sobre la manera en la que se construyen e implementan políticas educativas y evaluativas a nivel nacional.

Por ejemplo, la pregunta 1 reveló algo interesante y es que, la opción de respuesta con menor elección entre los docentes fue la d, con un 4%; en donde se logra apreciar que los profesores consideran que los organismos socioeconómicos como el BM, OCDE, UNESCO, influyen directamente sobre las políticas educativas de los países puesto que la alternativa de respuesta mostró la coherencia en el sentido que sólo un maestro de 24, considera que existe autonomía entre las políticas de orden nacional y las que orientan las organizaciones internacionales, demostrando la clara relación entre las narrativas y discursos que promueven dichas organizaciones y la implementación en Colombia a través de los organismos de política educativa y evaluativa como lo son el MEN y el ICFES.

Pregunta 2

Según su experiencia docente; ¿en cuál de los siguientes sentidos considera usted que ha sido más utilizado el término de *Calidad en la educación*?¹⁰¹

Gráfico 4. Resultados de la pregunta 2

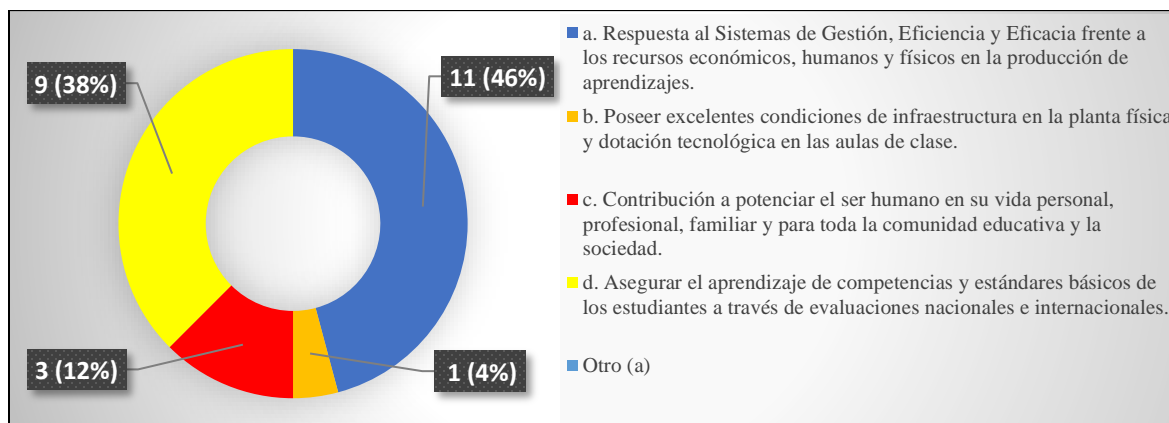


Gráfico 4. Resultados de la pregunta 2. Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Descripción

La pregunta 2, hizo énfasis en el contexto nacional. Los resultados que arrojó la encuesta fueron los siguientes: la opción por la que más optaron los docentes fue la a, con un total de 11 profesores que corresponde a un 46 %. La segunda alternativa con mayor elección fue d, con 9 maestros lo que corresponde a un 38%. La tercera opción fue la c, con 3 docentes que equivalen a 12% y finalmente, la opción b fue la de menor elección con un profesor que correspondió al 4% de los encuestados. Totalizando la pregunta 2, respondieron 24 docentes para un 100% final.

Interpretación

Con relación a la pregunta 2, su propósito buscaba tensionar la subcategoría de *calidad educativa*, teniendo en cuenta el contexto nacional. Allí la respuesta con mayor elección fue la a, con 11 docentes lo que corresponde a un 46%. De dicho porcentaje, se puede deducir que la calidad educativa es entendida por este grupo de profesores como una relación existente entre el sistema de gestión, la eficiencia, eficacia, los recursos humanos y físicos en la producción de los aprendizajes; cómo se logra apreciar esta opción de respuesta

¹⁰¹ Pregunta tomada y adaptada de (Gómez, A, 2016, p. 167).

responde a la lógica mercantilista, aspecto que se enmarca dentro de las políticas de orden neoliberal; además, dichos conceptos en general, han sido extraídos del lenguaje empresarial y recontextualizados al sistema educativo.

A propósito de lo dicho, Díaz Ballen (2023) señala cómo la búsqueda de la calidad educativa en Colombia se tradujo en la implementación de programas y políticas educativas como el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), Día de la Excelencia Educativa -DÍA E-, y la extensión de la jornada escolar única, derivando no en el alcance de la calidad educativa sino todo lo contrario, en una serie de intereses económicos y burocráticos en favor principalmente de sectores educativos privados como sucedió con el programa Ser Pilo Paga.

En este sentido, es coherente como la segunda opción de respuesta que obtuvo alto porcentaje de elección por parte de los docentes fue la d; con 9 lo que equivale a un 38%. Hecho coherente porque los profesores que eligieron esta opción consideran que la calidad educativa se vincula con la garantía de los aprendizajes que impulsa el desarrollo de competencias y los estándares a través de procesos evaluativos tanto nacionales e internacionales, lo que nos da a entender que la calidad educativa también es vista por los maestros desde los referentes que arrojan los resultados en las pruebas estandarizadas tanto a nivel nacional (Saber) e internacional (Pisa).

Evaluación de la categoría políticas educativas en evaluación internacional y nacional

La relación que se logró establecer entre los resultados arrojados en las preguntas 1 y 2 sobre la subcategoría de la calidad educativa sea a nivel internacional o nacional es que, los docentes tienen algún tipo de conocimiento de las organizaciones socioeconómicas a nivel mundial como lo son el BM, OCDE, UNESCO, puesto que la respuesta de la mayoría 50%, reconocen la influencia que ejerce este tipo de organizaciones en la orientación de políticas educativas y evaluativas a nivel mundial. Por consiguiente, términos empleados como los de sistemas de *gestión, eficiencia, eficacia, recurso humano y físico*, son conceptos indispensables que los docentes relacionan para alcanzar la calidad educativa, permitiendo deducir que para que se alcance dicho objetivo son necesarios dispositivos de control como lo son los indicadores de gestión; puesto que los mismos darían cuenta si se están alcanzando las metas trazadas.

Tematización de la categoría políticas educativas en evaluación internacional y nacional

Los rasgos más comunes y recurrentes que se lograron apreciar en los resultados a la encuesta en la pregunta 1 y 2 sobre el tema de la calidad educativa vistos desde la categoría de las *orientaciones y políticas educativas de evaluación estandarizada, internacional y nacional*, es la influencia que ejercen los organismos socioeconómicos como el BM, OCDE, UNESCO, entre otros, en las sugerencias para implementar políticas educativas y evaluativas en los contextos nacionales.

En coherencia con lo dicho, es recurrente asumir por parte de los docentes de 10° y 11° del LHEMI la calidad educativa desde el paradigma de la administración y la gestión empresarial, mirada que puede estar replicando en todo el sistema educativo, principalmente el sector privado, no obstante, habría que problematizar qué tan fuerte y cómo se está asumiendo el paradigma de la gestión empresarial más que todo en el sector de la educación pública.

Así mismo, puede que no sean fenómenos educativos que se estén presentando exclusivamente dentro del LHEMI, sino que puede ser una réplica de las políticas educativas y evaluativas que se sugieren desde contextos internacionales a través de organizaciones socioeconómicas como el BM, UNESCO o la OCDE, entre otras, las cuales han influido en la orientación e implementación a nivel nacional sobre el impulso de dichas políticas educativas y evaluativas.

Igualmente, habría también que problematizar cómo llegan nociones que acompañan el paradigma de la administración y la gestión educativa como lo son los de capital humano, gestión, eficiencia, eficacia, recurso humano, narrativas que posiblemente puede que estén estructurando una serie de ideologías de orden neoliberal que justifican cada día más la avanzada en los procesos de la estandarización y los constantes rankings educativos.

7.3. Análisis a la categoría 2: postulados filosóficos de Byung-Chul Han.

a. Subcategoría: Big Data.

Pregunta 3

El filósofo coreano Byung-Chul Han (2022a) afirma que: "La forma de dominio en la información y su procesamiento mediante algoritmos e inteligencia artificial determinan de modo decisivo los procesos sociales, económicos y políticos. A diferencia del régimen de la disciplina, no se explotan cuerpos y energías, sino información y datos". (p. 9). Con base en lo dicho por el filósofo; *¿cuál cree que es una posible consecuencia que está generando los constantes rankings o estadísticas educativas tomando como referencia las pruebas Saber?*

Gráfico 5. Resultados de la pregunta 3.

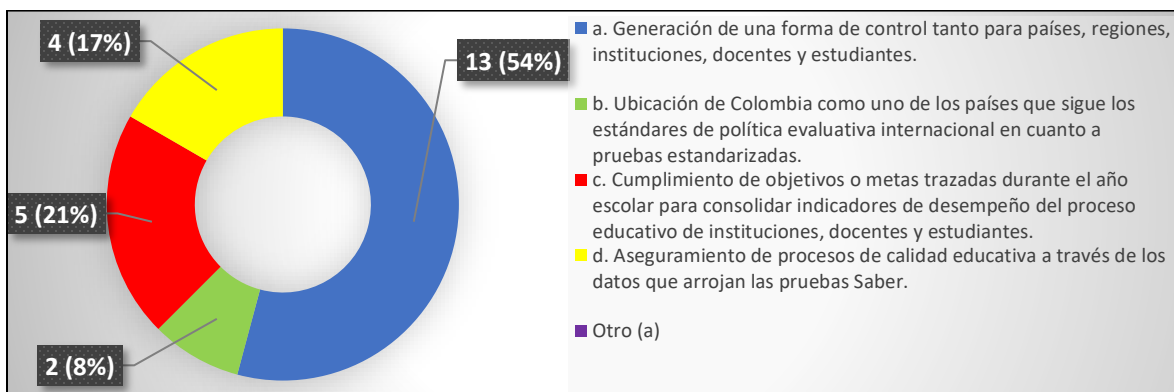


Gráfico 5. Resultados de la pregunta 3. Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Descripción

Con relación a la pregunta número 3, que respondieron los docentes de 10° y 11° en el LHEMI, se obtuvieron los siguientes resultados; la opción de respuesta con mayor elección por parte de los profesores fue la a, con un total de 13 maestros para un 54% de los encuestados. Seguido por la opción c con 5 docentes, lo que contabiliza un 21%. En un tercer lugar se ubica la opción d, con un 17% lo que corresponde a 4 profesores y la opción con menor cantidad de respuesta fue la b; lo que corresponde a 2 maestros, que equivale a un 8%. Totalizando la pregunta número 3, respondieron 24 docentes para un 100% final.

Interpretación

En la pregunta 3, se trabajó la categoría de análisis; *postulados filosóficos de Byung-Chul Han* (2010) y la subcategoría del Big Data; entendida esta desde los planteamientos del filósofo como una forma de control y dominio propia de las sociedades del siglo XXI; esta postura busca diferenciarse de las formas de control y dominio del panóptico de Bentham,

fuerza de interpretación de la mirada foucaultiana (1976), dado que Han (2022a) considera que:

La forma de dominio en la información y su procesamiento mediante algoritmos e inteligencia artificial determinan de modo decisivo los procesos sociales, económicos y políticos. A diferencia del régimen de la disciplina, no se explotan *cueros y energías*, sino *información y datos*". (p. 9)

Por esta razón, se consideró el postulado del filósofo en relación con el auge del Big Data o la lucha por el control de la información y los datos masivos como un elemento prioritario de análisis, puesto que dicho fenómeno no ha sido ajeno a las dinámicas propias dentro del sistema educativo. Aspecto que se logró convalidar de manera empírica en la encuesta, aunque no de manera total, dado que 13 docentes correspondiente al 54%, consideran que una posible consecuencia que está generando los constantes rankings o estadísticas educativas tomando como referencia las pruebas Saber es la de generar una forma de control tanto para países, regiones, instituciones, docentes y estudiantes.

Según lo dicho, con la adaptación de los enfoques de la gestión administrativa y empresarial proveniente del paradigma neoliberal que se lograron constatar en el análisis de las preguntas 1 y 2; una de las formas en las que se implementa nuevas formas de control es a través de los datos o indicadores que ha generado la masificación de las pruebas estandarizadas que para Colombia vendrían siendo las pruebas Saber. Por lo tanto, al seguir la línea interpretativa del postulado filosófico del Han (2022a), en la sociedad de hoy existiría una fuerte lucha por el control no sólo del dato en sí, sino la información que el mismo puede arrojar, según el filósofo: "cuantos más datos generemos, cuan más intensamente nos comuniquemos, más eficaz será la vigilancia". (p. 14)

Afirmación que logra ser validada de manera empírica, teniendo en cuenta que bajo la dinámica del exceso de información y datos es donde se construye de manera estadística gran parte las narrativas y discursos que soportan el control y poder que se ejerce desde un lugar a otro. En este sentido, es pertinente problematizar sobre qué relaciones, intereses y propósitos existen detrás del control masivo de los datos y cómo dichos discursos entretejen y legitiman toda una estructura que en últimas determina quienes serían los aptos y exitosos dentro del sistema educativo; a saber, competentes y quienes tendrían que desarrollar lo que al interior de las instituciones educativas llaman planes de mejoramiento.

Evaluación de la subcategoría Big Data

Como se aludió previamente, la pregunta 3 señaló con claridad cómo los docentes de 10° y 11° del LHEMI, consideran que una de las consecuencias que ha traído los constantes rankings y la clasificación masiva entre países, regiones, instituciones, directivas, docentes y estudiantes que se lleva a cabo a través de las pruebas estandarizadas es generar y consolidar una forma de control dentro del mismo sistema educativo. A manera de ejemplo; se infiere que el control de la información y los datos que se efectúa sobre los países y las regiones es a través de los comparativos que se realizan a nivel internacional a través de las pruebas PISA impulsadas desde la OCDE o las pruebas como El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)¹⁰² llevadas a cabo por la UNESCO, entre otras. En Colombia, ya sea en colegios de carácter privado o público, el parámetro de control y medida son las pruebas Saber.

A las directivas, se les controla bajo la presión de dar resultados de manera interna, llevando a la institución a mejorar en los rankings generales, que pueden traer prebendas económicas para la institución. A los docentes se les controla a través de los distintos exámenes que deben presentar para ser aceptados y ascender dentro de los cargos y puestos que establece periódicamente el Estado a través del MEN o en el sector privado a través de múltiples pruebas de selección de personal.

Con el auge de la evaluación estandarizada a los estudiantes se les establece distintas maneras de control a través de la preparación y los constantes simulacros que deben realizar previo a la presentación de las pruebas Saber. En vista de lo tratado previamente, el control en cada uno de los ámbitos mencionados se considera que tienen la finalidad de generar rankings, jerarquías y nuevas formas de poder que van más allá de las tácticas disciplinarias que, al contrario de reproducir un mensaje de igualdad y equidad de oportunidades, saberes y contextos, reproduce la desigualdad, segregación, marginación y constante descalificación de unos sobre los otros.

¹⁰² El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) es la evaluación educativa a gran escala más importante de Latinoamérica. El ERCE evalúa el aprendizaje de los estudiantes de tercer y sexto grado en distintas áreas de conocimiento (matemáticas, lenguaje y ciencias) e identifica factores asociados al mismo, haciendo uso de pruebas estandarizadas y cuestionarios de contexto. (ICFES, s.f.)

Por otra parte, es importante cuestionar la base sobre la cual se establece el discurso positivista que considera que la información que arrojan los datos es objetiva y, por lo tanto, es la reproducción de la realidad y la verdad absoluta. Aquí es importante trascender al dato y cuestionarlo, puesto que se ha sabido que el auge del Big Data o el dataísmo no sólo ha provocado la búsqueda de prebendas y estatus que genera obtener una excelente posición dentro de los rankings, sino que también ha conllevado a una competencia salvaje entre instituciones donde muy posiblemente los datos no son el reflejo real del proceso académico, de ahí radica la importancia del control y uso de los datos y la información que arrojan los mismos.

A manera de ejemplo; existen testimonios de docentes que durante los simulacros internos dentro de sus instituciones entregan o socializan las respuestas a los estudiantes de algunas preguntas de las pruebas Saber, todo con el fin de evitar que no salgan en negativo los indicadores de su asignatura y pueda ser un criterio para la continuación de su contrato laboral; asimismo, bajo el auge de la estandarización es bien conocida las estrategias de copia por parte de estudiantes, quienes también por no salir bajos o incluso perder una asignatura, efectúan procesos de plagios masivos.

Según lo dicho, la información y el dato es un insumo que puede llegar a cuestionarse, pero que precisamente por lo que mostro parcialmente los resultados de la encuesta a los docentes de 10° y 11° del LHEMI, los constantes rankings o estadísticas educativas tomando como referencia las pruebas Saber más que ser un insumo para cumplir metas y objetivos trazados durante el año escolar como lo eligieron 5 profesores 21%, es como bien lo señala Han (2022a) las nuevas formas de control y poder no solo de la sociedad, sino de los sistemas educativos del siglo XXI.

Tematización de la subcategoría Big Data

Con base en lo arrojado en la pregunta 3 de la encuesta que respondieron los docentes de 10° y 11° sobre uno de los postulados de Han (2022a) como lo es el Big Data o el dataísmo, podría efectuarse la siguiente consideración a manera de tematización y que puede estar replicando sobre todo el sistema educativo en general. Por ejemplo, existe evidencia empírica que demuestra que se vive un auge en la masificación de la información y los datos dentro

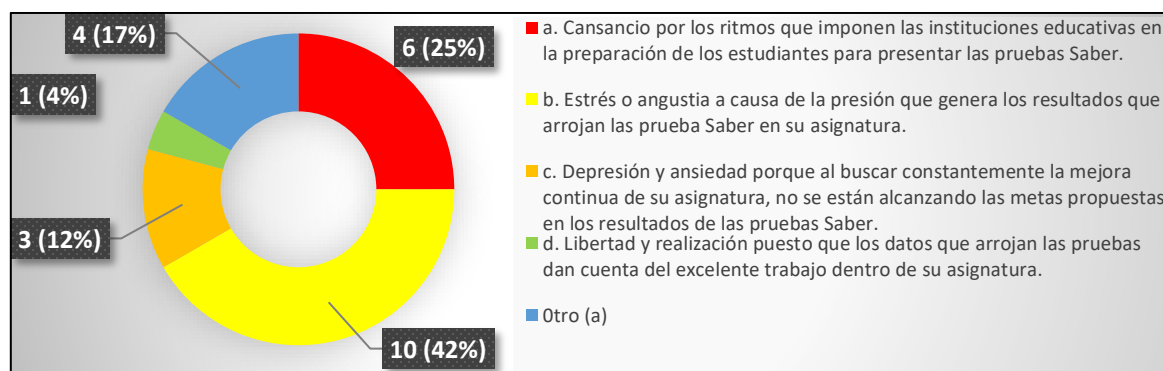
del sistema educativo¹⁰³; aspecto que se ha traducido en una nueva forma de control, puesto que la información que arroja el dato puede estar generando formas de legitimar jerarquías, procesos y decisiones que tendrían como uno de sus fines el llevar a cabo la rendición de cuentas (accountability), en donde por lo general se descalifican países, instituciones, docentes y estudiantes.

b. Subcategoría: la autoexplotación y el rendimiento.

Pregunta 4.

El filósofo coreano Byung-Chul Han (2022b), asevera que: “la actual sociedad del rendimiento es una sociedad de la autoexplotación voluntaria, y de que es posible una explotación incluso sin dominación” (p. 126). *¿Considera usted que en la búsqueda de mejorar los indicadores de los resultados en las pruebas Saber en el desarrollo de su asignatura, usted ha sentido?*

Gráfico 6. Resultados de la pregunta 4.



Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Descripción

Los resultados arrojados por la encuesta a la pregunta 4, los docentes del LHEMI de 10° y 11° expresaron lo siguiente; la opción de respuesta que alcanzó el mayor resultado fue la b, con un total de 10 profesores lo que equivale a un 42%. En segundo lugar, la alternativa de respuesta a, con un total de 6 maestros para un 25%. En tercer lugar, la opción c con un total de 3 docentes lo que equivale a un 12% y finalmente, el menor grado de elección fue la

¹⁰³ La redacción del diario del país, presenta un informe titulado: “Revelan la lista de los mejores colegios de Colombia durante el 2023”. En este informe destacan que: “Este ranking es una herramienta valiosa para los padres de familia y los estudiantes. El excelente desempeño académico y la sólida formación integral, es lo que destaca esta importante lista. (El País, 2023), rankings que, con el auge de la evaluación estandarizada, genera prestigio y posicionamiento a nivel nacional, la pregunta allí es: ¿qué estrategias empleará un docente dentro de este tipo de instituciones para llegar a las metas e indicadores propuestos?”

d, solamente con un maestro que eligió dicha opción, lo que equivale a un 4%. La novedad en esta pregunta en comparación a las anteriores (1, 2,3), radica en lo descrito por 4 docentes, quienes escribieron en la opción *otros (a)*, la cual hizo parte de un ítem de respuesta dentro de las opciones. Este grupo de profesores escribió que:

- Agotamiento; por los ritmos que imponen las instituciones educativas en la preparación de los estudiantes para presentar las pruebas Saber.
- A y B.
- A y B, cansancio, estrés y ansiedad.
- Libertad y realización, sí, pero no por los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas que, si bien son importantes, no son lo único de lo que depende el ejercicio de la docencia ni lo único sobre lo cual se puede evaluar el "excelente" trabajo dentro de una asignatura".¹⁰⁴

Al ser 4 maestros los que escribieron dentro del ítem *otros (a)*, indica en la gráfica un 17%. Totalizando la pregunta 4, respondieron 24 docentes para un 100% final.

Interpretación

El propósito de la pregunta 4, fue establecer uno de los puntos centrales de la presente tesis de investigación educativa; cuestionando a los docentes de 10° y 11° sobre los posibles efectos que estaría ocasionando sobre sus estados de ánimo en la constante búsqueda por mejorar los indicadores de resultados en cada asignatura. Los resultados que estableció la estadística a la pregunta 4, revalidaron una de las piedras angulares de los postulados filosóficos de Han (2010) como lo son la autoexplotación y la maximización del rendimiento en el marco de lo que el filósofo ha llamado la *sociedad del cansancio*.

Dado que, la estadística señala que para 10 docentes correspondientes al 42%, ha sentido; “estrés o angustia a causa de la presión que genera los resultados que arrojan las pruebas Saber en su asignatura”¹⁰⁵. Mientras que 6 profesores, correspondiente al 25% consideraron que han tenido estados de; “cansancio por los ritmos que imponen las instituciones educativas en la preparación de los estudiantes para presentar las pruebas Saber”.¹⁰⁶

Si sumamos los porcentajes de las opciones de respuesta a y b (42%+25%) nos daría un resultado de 67%, lo que suma un total de 16 docentes. Ahora bien, si se le añade que en

¹⁰⁴ Contestación dada por 4 docentes a la pregunta 4 en la opción de respuesta *Otros (a)*.

¹⁰⁵ Contestación dada por 10 docentes a la opción de respuesta b, de la pregunta 4.

¹⁰⁶ Respuesta dada por 6 docentes a la opción de respuesta a, de la pregunta 4.

la opción de respuesta de *otros (a)*, 3 docentes señalaron la opción a y b como su posible respuesta, sumaría 12%, para un total de 19 maestros que corresponde a un 79% de la estadística total. Por consiguiente, los datos muestran una inclinación en la que la opinión de los docentes con base a su experiencia en la preparación de pruebas Saber ha llegado a sentir estados de estrés, angustia, ansiedad, fatiga y cansancio en la búsqueda por alcanzar las metas propuestas dentro de su asignatura.

Lo mencionado previamente, puede sustentar la afirmación de Han (2010) en el sentido que el control disciplinario ha trascendido hasta la psiquis (*psicopolítica*). Puesto que los síntomas que se presentan con enfermedades como el estrés, la angustia o la ansiedad se pueden considerar enfermedades de orden mental o sentimientos que tensionan física y emocionalmente. Al seguir la línea argumentativa del filósofo, también se lograría constatar que las formas de control han trascendido de los aspectos corporales y biológicos, perspectiva clásica de los panópticos foucaultianos (1976), sin negar su plena vigencia, sino que dicho control de orden disciplinario se ha complementado llegando hasta la mente de los sujetos, pero conteniendo un matiz distinto, ya que no es el sujeto quién considera que está siendo explotado por el sistema basado en la rendición de cuentas (*accountability*) y de orden neoliberal, sino que el sujeto es quién ha de explotarse así mismo para alcanzar las metas y objetivos trazados.

De ahí que Han (2022b), caracteriza el fenómeno de la autoexplotación como

ilimitada. Nos explotamos voluntariamente hasta colapsarnos. Si fracaso, me responsabilizo a mí mismo del fracaso. Si sufro, si me arruino, el único culpable soy yo. La autoexplotación es una explotación sin dominación, porque se realiza de forma totalmente voluntaria. (p. 127)

No obstante, los resultados de la encuesta a la pregunta 4 también mostraron que un 4% correspondiente a sólo un docente, considera que la constante búsqueda en la preparación de las pruebas Saber genera, por el contrario, libertad y realización; es decir, que un porcentaje muy bajo de profesores cree que la labor que realiza desde su asignatura y que se puede reproducir en excelentes resultados de las pruebas Saber es una manera de realización, libertad y porque no decirlo, felicidad.

Por ende, aunque dichos sentimientos pueden llegar a sentirse, lo que se oculta allí es que el esfuerzo realizado por el docente a través de los procesos por cada día dar más de sí para alcanzar las metas (autoexplotación), deja tras de sí una acumulación de cansancio y

agotamiento que ha traído como consecuencia síntomas como el estrés, la angustia, la fatiga, la ansiedad, entre otros síntomas.

Evaluación de la subcategoría la autoexplotación y el rendimiento.

Como se logró establecer en la fase de la interpretación, una de las consecuencias que está generando dentro de las asignaturas de los docentes de 10° y 11° del LHEMI en la búsqueda constante y frenética de resultados es el estrés, la angustia, la fatiga, la ansiedad y el cansancio en los cuerpos y mentes de los docentes. Aspecto que también se presenta dentro del sistema empresarial en las sociedades actuales, a diferencia de los sistemas económico-empresariales es natural trabajar con datos y números, sin embargo, la esencia del sistema educativo no debe pensarse exclusivamente en términos de alcanzar metas y objetivos, puesto que la naturaleza propia de la educación es la relación que se establece entre el aprendizaje y el saber en dónde lo que está en proceso de formación continua es el ser humano y no objetos, datos o números.

Por tal motivo, es natural el boom que han tenido los famosos coaching motivadores, quienes dentro de su jerga lingüística inducen a los sujetos a creer que quien está mal es el sujeto en sí y no el sistema; a saber, la gran mayoría de estos gurús educativos centran su atención en resaltar que los comportamientos y pensamientos negativos que continuamente presenta el docente son causas interiores y cognitivas al sujeto y no externas y de orden estructural como es el caso de la presión ejercida por las instituciones a través de la rendición de cuentas (accountability) que cada docente experimenta en su proceso de preparación de las pruebas Saber y que como se señaló en la interpretación a la pregunta 4, están ocasionando en un 74% estados de ánimo como el estrés, la angustia, la ansiedad, la fatiga y el cansancio.

De modo que, tal como lo plantea Han (2022b) el sujeto se responsabiliza y siente sentimientos de culpa cuando no se alcanzan las metas y objetivos trazados dentro de cada institución y su propia asignatura y, en consecuencia, cae en un malestar psíquico que le hace sentir que es incompetente incluso dentro del dominio de su propio saber disciplinar, aspecto que lo lleva a dar cada más de sí; tal como lo expresa el filósofo de manera voluntaria hasta caer en un infinitum de autoexplotación, maximizando su rendimiento hasta el cansancio.

Tematización de la subcategoría la autoexplotación y el rendimiento.

Con base en lo examinado en relación a la subcategoría de la autoexplotación y el rendimiento, se considera como un rasgo común que se evidenció, aunque no de manera total, entre los docentes de 10° y 11° del LHEMI que, han experimentado en la búsqueda por alcanzar mejores indicadores en los resultados de las pruebas Saber en el desarrollo de su asignatura sentimientos como estrés, angustia, ansiedad y cansancio, muy coherente con algunos de los postulados de Han (2010) como lo son el tema de la autoexplotación y la maximización del rendimiento.

De manera que, con el auge de la estandarización y aún más con la política educativa de evaluación centrada en la *alineación* en Colombia de las pruebas Saber (3°, 5°, 7°, 9° y 11°), la tendencia que puede estar replicando de manera general en el sistema educativo sea este de orientación pública o privada, es la estandarización de la evaluación; aspecto que posiblemente está generando modificaciones tanto de las mallas curriculares bajo los intereses de las agendas políticas educativas de instituciones como el MEN o el ICFES y así mismo, presión por el cambio de prácticas pedagógicas por parte de los docentes centradas en la obtención y maximización de los resultados, que puede estar ocasionando consecuencias negativas sobre los estados de ánimo de los docentes.

Consideración que, en la presente investigación espera que se convierta en un aporte analítico para expandir y problematizar a mayor profundidad dichos fenómenos al interior del propio sistema educativo. Sin embargo, síntomas como el estrés, la angustia, la fatiga y la ansiedad, podríamos decir que es la punta del iceberg de una problemática mucho más profunda y que puede ser una de las maneras en las que puede analizarse no sólo el tema de las políticas educativas sino de las políticas públicas en general.

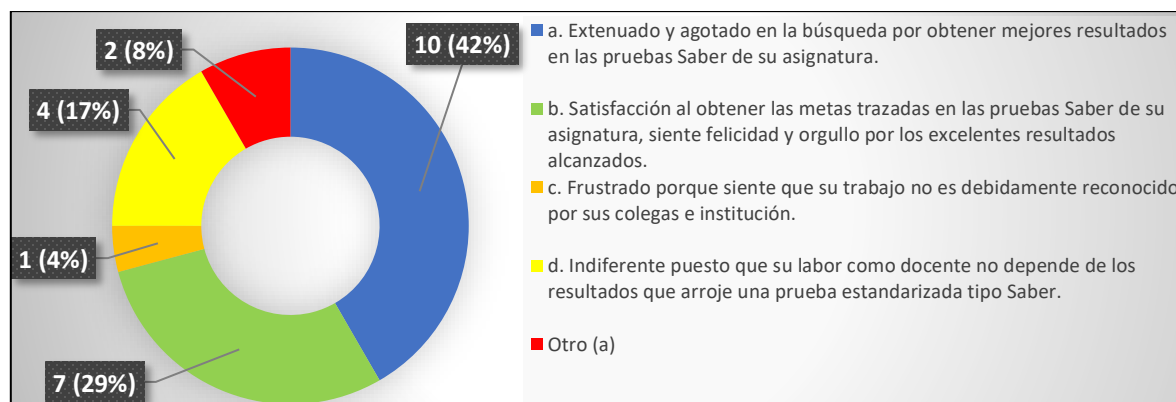
Por tal motivo, la pregunta 5 buscó ahondar aún mucho más sobre los estados de ánimo de los docentes de 10° y 11° del LHEMI, en vista que Han (2010), va más allá del fenómeno de la autoexplotación y la maximización del rendimiento, introduciendo ideas como las de burnout o <<síndrome del trabajador quemado>>, aspecto de análisis de la siguiente pregunta.

c. Subcategoría: cansancio y burnout

Pregunta 5.

El filósofo Byung-Chul Han (2010), escribe que: “El sujeto narcisista vive con una permanente sensación de carencia y culpa. Como en último término compite contra sí mismo, trata de superarse hasta que se derrumba. Sufre un colapso psíquico que se designa como burnout, o <<síndrome del trabajador quemado>>. El sujeto que está obligado a rendir se mata a base de autorrealizarse” (Pp. 82-83). En su rol docente y según su experiencia; ¿cuál de los siguientes estados de ánimo cree haber sentido con la aplicación de pruebas estandarizadas tipo ICFES?

Gráfico 7. Resultados de la pregunta 5.



Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Descripción

Los resultados arrojados en relación con la pregunta 5 fueron los siguientes; la opción de respuesta que obtuvo el mayor resultado fue la a, con un total de 10 docentes, que equivale a un 42%. El segundo lugar lo ocupó la opción b, con un total de 7 profesores lo que corresponde a un 29%. El tercer lugar, lo ocupó la opción de respuesta d, con un total de 4 maestros que equivale a un 17% y finalmente, la opción con menor grado de elección fue la c; solamente un docente eligió esta opción, lo que corresponde a un 4%. Similar a la pregunta 4, en la pregunta 5 hubo 2 docentes que escribieron lo siguiente en el ítem *otros (a)*:

- A veces genera estrés el pensar que es necesario que les vaya bien, sin embargo, si los resultados no son los mejores pues considero que se está haciendo la labor durante varios años para graduar personas que puedan aportar a la sociedad.
- Satisfacción, igual, por el proceso que puedo evidenciar en el aula en el día a día más allá de lo que arrojen las pruebas.¹⁰⁷

Totalizando la pregunta número 5, respondieron 24 docentes para un 100% final.

¹⁰⁷ Contestación dada por 2 docentes a la pregunta 5 en la opción de respuesta *Otros (a)*.

Interpretación

Según los resultados de la encuesta, 10 docentes que equivale a un 42% de 10° y 11° consideró que se han sentido extenuados y cansados. Este resultado reviste de suma importancia para el análisis, porque dentro de los postulados de Han (2010) se considera que luego de los procesos de autoexplotación que realiza el sujeto en la búsqueda constante por alcanzar las metas y objetivos trazadas dentro de una institución, trae consecuencias sobre los estados de ánimo de los docentes como se ha constatado en la encuesta, aspecto que puede ser contrastado con la siguiente afirmación del filósofo:

El imperativo de rendimiento lo fuerza a aportar cada vez más rendimientos. De este modo nunca se alcanza un punto de reposo gratificante. El sujeto narcisista vive con una permanente sensación de carencia y culpa. Como en último término compite contra sí mismo, trata de superarse hasta que se derrumba. Sufre un colapso psíquico que se designa como burnout, o <<síndrome del trabajador quemado>>. El sujeto que está obligado a rendir se mata a base de autorrealizarse. Aquí coinciden la autorrealización y la autodestrucción". (Pp. 82-83)

De la anterior afirmación de Han (2010), y los resultados expresados en la encuesta por parte de los docentes de 10° y 11° del LHEMI se pueden efectuar las siguientes consideraciones:

El imperativo de rendimiento fuerza al sujeto docente a dar más de sí, aspecto que se ha tratado como una característica de la autoexplotación, no obstante, el sujeto nunca alcanzará un punto total de satisfacción; puesto que siempre estará en búsqueda de hacerlo mejor, esta característica aparece con claridad dentro del sistema educativo en la medida que siempre hay una meta u objetivo por alcanzar, el docente lucha todo un año escolar por alcanzar los promedios solicitados dentro de su asignatura, muchas veces los logra, aspecto que genera alegría o satisfacción, pero la sorpresa es que para el siguiente año se establece una meta más alta en relación a los resultados de las pruebas Saber del año anterior.

Por ende, el sujeto docente jamás se bastará, realmente no obtendrá nunca un resultado completo, es la trampa que coloca el sistema de rendición de cuentas al sujeto para vivir en una eterna búsqueda de resultados. Sin embargo, si el docente no alcanza las metas, ya no habrá alegría y satisfacción por los objetivos alcanzados, contrariamente muchas veces sentirá culpa y podrá ser objeto para la no continuación de su contrato laboral.

Cabe señalar que, así se alcancen las metas trazadas, el ritmo de trabajo y la carga que el docente asume en la búsqueda de los resultados deja huellas no sólo en el cuerpo del

docente, sino también en su psiquis y estado de ánimo; es notoria la extenuación y el cansancio que deja este proceso, cuestión que se logró evidenciar de manera empírica, aunque no de manera concluyente, en los resultados a la pregunta 5, aspecto que recuerda la metáfora del Prometeo Cansado que utiliza Han (2010) para validar uno de sus principales postulados sobre la *sociedad del cansancio*:

El mito de Prometeo puede reinterpretarse considerándolo una escena del aparato psíquico del sujeto del rendimiento contemporáneo, que se violenta así mismo, que está en guerra consigo mismo. En realidad, el sujeto de rendimiento, que se cree en libertad, se halla tan encadenado como Prometeo. El águila que devora su hígado en constante crecimiento es su álter ego, con el cual está en guerra. Así visto, la relación de Prometeo y el águila es una relación consigo mismo, una relación de autoexplotación. El dolor del hígado, que en sí es indoloro, es el cansancio. De esta manera, Prometeo, como sujeto de autoexplotación, se vuelve preso de un cansancio infinito. Es la figura originaria de la sociedad del cansancio. (p. 11)

Una figura como la de Prometeo Cansado que también se puede aplicar a los docentes en su eterna lucha por obtener los inalcanzables resultados que se establecen dentro de las instituciones. Por otro lado, la extenuación y el cansancio puede traer un síntoma psíquico peor conocido como el *burnout*; o «síndrome del trabajador quemado» donde el sujeto docente que de manera voluntaria aporta rendimientos constantes en la búsqueda de las metas o indicadores trazados, puesto que en palabras de Han (2010), el sujeto docente cree que “está en condiciones de hacerlo todo” (p. 85), ilusión que posteriormente lo hace caer en un estrés laboral crónico debido al exceso de rendimiento que se impone a sí mismo (autoexplotación), trayendo una de sus consecuencias como lo es el agotamiento emocional.

A pesar de lo dicho, 7 docentes correspondiente a un 27%, consideraron que la preparación de las pruebas Saber genera un estado de satisfacción; incluso un docente hizo la siguiente aclaración en la opción de respuesta *otros (a)*: Satisfacción, igual, por el proceso que puedo evidenciar en el aula en el día a día más allá de lo que arrojen las pruebas.¹⁰⁸

Hecho que nos lleva a deducir la importancia que tienen los resultados que arrojan las pruebas Saber no sólo para las instituciones y las distintas áreas disciplinares, sino también el estado de satisfacción que genera en 7 docentes en el camino de la constante preparación, aspecto que nos lleva a preguntarnos sobre la influencia que este proceso puede estar ocasionando sobre las prácticas pedagógicas y evaluativas dentro del aula.

¹⁰⁸ Contestación dada por docente a la pregunta 5 en la opción de respuesta *Otros (a)*.

Evaluación de la subcategoría cansancio y burnout

Con el análisis se logró establecer de manera parcial, cómo en el camino constante hacia la preparación de las pruebas Saber, los docentes de 10° y 11° del LHEMI han sentido distintos estados de ánimo como lo son la extenuación y el agotamiento 42%, mientras que otros han experimentado satisfacción 24%.

Según los datos mencionados, los estados de ánimo varían y dependen de la perspectiva, formación y mirada que desde cada asignatura efectúa el docente de 10° y 11° en la preparación de las pruebas Saber, cómo todo estado de ánimo puede calificarse como positivos (satisfacción y alegría) o negativos (extenuación y cansancio); que como se evidenció puede replicar en enfermedades psíquicas peores como el burnout o <<síndrome del trabajador quemado>>, aspecto que puede replicar sobre la salud mental del maestro, elemento que posiblemente no se ha tenido en cuenta como una consecuencia que ha traído la masificación de la evaluación estandarizada.

De allí que, se considere de suma importancia tratar los temas que convergen hacia la salud y el bienestar mental del docente, puesto que si se fortalece dicho trabajo al interior del sistema educativo, se podría detectar con mayor facilidad cuáles son las distintas causas y consecuencias que está generando dichos malestares y síntomas en los estados de ánimo del docente, donde la satisfacción y la alegría como muy bien lo expresó un profesor, no provengan necesariamente de los resultados que arrojan las pruebas Saber, sino del proceso formativo que se efectúa dentro del aula, independientemente a una prueba estandarizada.

Tematización de la categoría cansancio y burnout

Como rasgo particular, se puede afirmar que es muy difícil que haya un malestar generalizado dentro del sistema educativo debido a la presión que se ejerce en la búsqueda constante por alcanzar resultados dentro de las pruebas Saber, aspecto que como ya se analizó, cae en una infinitum donde el sujeto nunca va a estar satisfecho porque siempre llegará otra a meta a alcanzar.

Por lo tanto, el trabajo hasta aquí realizado sobre la categoría empleada; *postulados filosóficos de Byung-Chul Han* (2010) y las subcategorías del *Big Data*, *autoexplotación*, *rendimiento*, *cansancio* y *el burnout* o <<síndrome del trabajador quemado>>, examinadas en

los resultados arrojados por la encuesta que respondieron los docentes de 10° y 11° del LHEMI en las preguntas (3, 4 y 5), son un micro ejemplo de los sentidos y sentimientos que expresaron 24 profesores sobre sus miradas, perspectivas, experiencias, sentimientos y estados de ánimo en la constante preparación de las pruebas Saber.

Este hecho y lo tratado hasta aquí con relación a los resultados de la encuesta, no quiere decir necesariamente que sea la tendencia que puede estar replicando sobre todo el sistema educativo sea este de orientación privada o pública, ya que no habría una encuesta que abarque a nivel macro todas las instituciones del país, lo cual valide de manera general muchas de las afirmaciones expresadas en la presente investigación educativa.

Además, hay que tener en cuenta como se evidenció en el análisis de la pregunta 5, que en general los estados de ánimo son variables; en algún momento pueden ser de tendencia positiva y en otros momentos pueden ser negativos. Sin embargo, consideramos que lo analizado hasta aquí con las categorías empleadas desde algunos de los postulados del filósofo Han (2010), permitan expandir y profundizar mucho más el conocimiento y la crítica hacia el sistema educativo de orden neoliberal, generando nuevas preguntas y problematizando otros contextos. Por consiguiente, el aporte realizado desde las subcategorías planteadas espera convertirse en un insumo o herramientas de análisis teórico-práctico sobre otros fenómenos educativos que algún investigador crítico considere que también está replicando sobre otras instituciones y así poder sumar otra perspectiva de análisis no sólo de la evaluación estandarizada, sino del sistema educativo y la sociedad en general.

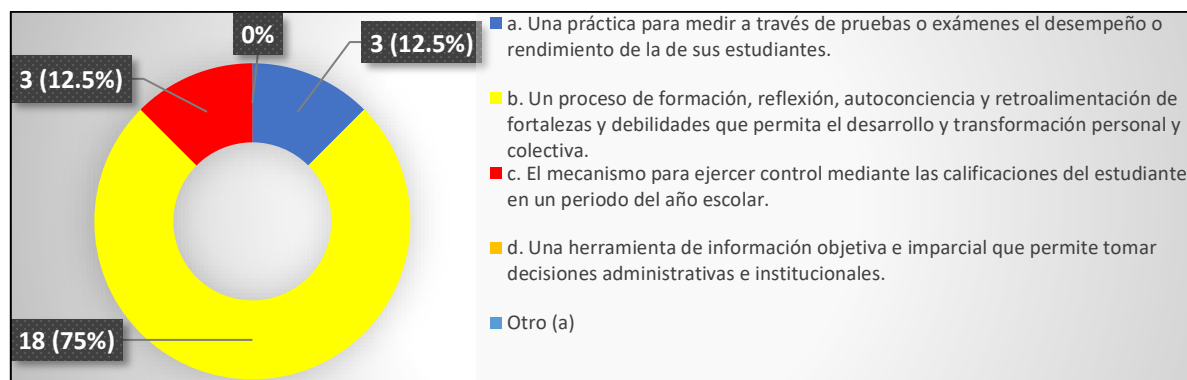
7.4. Análisis a la categoría 3: Evaluación

a. Subcategoría: evaluación estandarizada.

Pregunta 6.

De acuerdo con su experiencia docente; ¿cuál considera usted que define la evaluación como parte esencial de su labor pedagógica?¹⁰⁹

Gráfico 8. Resultados a pregunta 6.



Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Descripción

Los resultados a la pregunta 6 fueron los siguientes. La opción de respuesta de mayor elección fue la b, con un total de 18 docentes lo que equivale a un 75%. Las alternativas a y c, obtuvieron una igualdad en la elección, puesto que las dos respuestas tuvieron 3 profesores que las eligieron y, ningún docente optó por d, así como por la alternativa de *otros (a)*. Totalizando la pregunta 6, respondieron 24 docentes para un 100% final.

Interpretación

Los resultados evidencian que 18 profesores correspondiente a un 75%, consideran que la definición de evaluación que más se acerca a sus prácticas pedagógicas dentro del aula escolar es la b; es decir, asumen una perspectiva en el marco de los modelos *constructivistas*¹¹⁰, registrando el resultado más alto no sólo en la opción b de la pregunta 6, sino en la encuesta en general.

¹⁰⁹ Pregunta tomada y adaptada de (Gómez, A, 2016, p. 168).

¹¹⁰ Se hace aclarar que la opción de respuesta b, respondió a una manera *holística* de asumir la definición de la evaluación; es decir, no se hizo énfasis en algún modelo constructivista en específico.

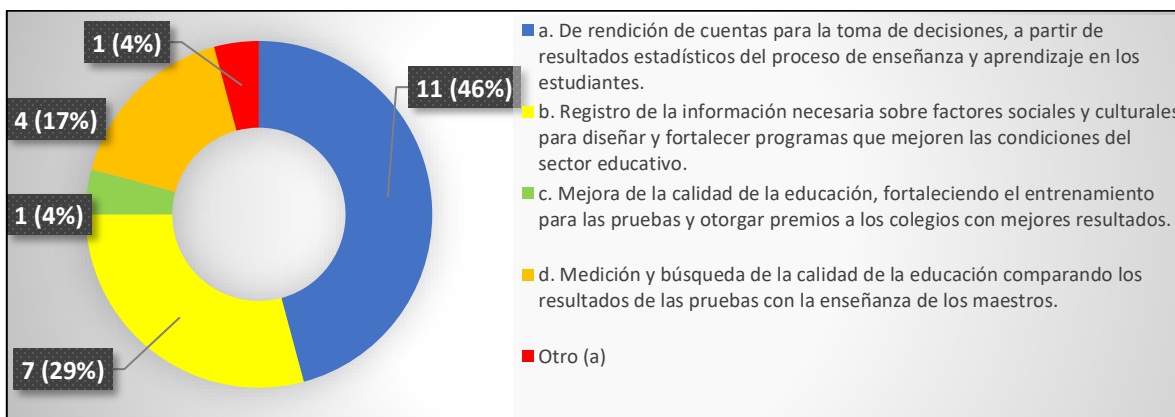
Ahora bien, no hay claridad si el docente comprende los distintos modelos de la evaluación de orden *naturistas-constructivistas* como lo pueden ser los enfoques de Macdonald (1976) con la Evaluación democrática, Parlett y Hamilton (1977) con la Evaluación iluminativa; que considera al *entorno* como esencial para el desarrollo del aprendizaje o Guba y Lincoln (1982) con la Evaluación respondiente; dónde se considera la evaluación como un proceso integrado, continuo, recursivo, altamente divergente, emergente y con resultados impredecibles. Eisner (1985) con la Evaluación como crítica artística, o House (1994) con la Evaluación como importancia social¹¹¹, entre otros, que muy bien podrían dar cuenta de otras concepciones de la evaluación más allá de la sumativa y estandarizada a través de las pruebas Saber.

Además, habría que profundizar sobre la idea que tiene cada docente, según su formación disciplinar sobre cuál es su comprensión sobre preguntas como: ¿qué es la evaluación? ¿cómo evaluó? y ¿qué se evalúa?, para constatar si realmente sus perspectivas se vinculan a modelos constructivistas o más bien se asume un paradigma clásico como el de Tyler (1950) al confrontar unos objetivos y metas trazadas con unos resultados obtenidos.

Pregunta 7

De acuerdo con su experiencia docente; ¿cuál considera usted que es la finalidad de realizar masivamente pruebas estandarizadas, por ejemplo, las Saber?¹¹²

Gráfico 9. Resultados de la pregunta 7.



Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

¹¹¹ Una explicación mucho más amplia de dichos modelos constructivistas fue tratada en el capítulo VI, apartado 3.6.

¹¹² Pregunta tomada y adaptada de (Gómez, A, 2016, p. 168).

Descripción

La pregunta 7, que cuestionaba el tema de la masificación de las evaluaciones estandarizadas dentro del aula escolar, los resultados fueron los siguientes. La opción de respuesta de mayor elección fue la a, con un total de 11 docentes que eligieron dicha alternativa contabilizando un 46%. La segunda fue la b, con un total de 7 maestros lo que corresponde a un 29%. La tercera fue la d, con un total de 4 profesores equivalente a un 17%. Por último, la c fue elegida solamente por un docente lo que corresponde a un 4%. La pregunta 7, presentó la novedad que un profesor escribió en la opción *otros (a)* lo siguiente: “Medición de los saberes, habilidades y competencias de los estudiantes en Colombia”¹¹³. Totalizando la pregunta 7, 24 docentes dieron respuesta para un 100% final.

Interpretación

En la *pregunta 7*, la opción que obtuvo mayor preferencia fue la a, con un total de 11 profesores que corresponde a 46%; lo que da a entender que la mayoría de los docentes encuestados considera que la finalidad de realizar masivamente pruebas estandarizadas es la de rendición de cuentas para la toma de decisiones asumiendo como punto de partida los resultados que arrojan las mismas pruebas. Este resultado nos puede indicar que, el docente es consciente que uno de los propósitos que trae consigo las evaluaciones estandarizadas es la rendición de cuentas que se ha de presentar en algún momento del año escolar, tomando como parámetro los resultados que arrojan las pruebas para este caso las Saber y más si son las evaluadas por el ICFES (Matemáticas, Lectura Crítica, Ciencias Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés).

Evaluación de la categoría *evaluación*

Como se logró apreciar en la interpretación a las *preguntas 6 y 7* con relación a la categoría de *evaluación* y *subcategoría evaluación estandarizada*, se mostró alta tendencia hacia la perspectiva con énfasis hacia la rendición de cuentas (accountability), y los modelos constructivistas caracterizándose por sus enfoques alternativos y de orientación cualitativa, evidenciando que quienes respondieron la encuesta, efectúan un proceso de reflexión sobre

¹¹³ Contestación dada por un docente a la pregunta 7 en la opción de respuesta *Otros (a)*.

la evaluación que trasciende más allá de lo sumativo o los mismos resultados que arrojan las pruebas estandarizadas.

No obstante, llama la atención cómo los docentes que asumen la mirada de la evaluación como “un proceso de formación, reflexión, autoconciencia y retroalimentación de fortalezas y debilidades que permita el desarrollo y transformación personal y colectiva”¹¹⁴; muchas veces no es el mismo parámetro que se tiene en cuenta del que se le sigue a de los estudiantes sobre cuando se llega a instancias como las Comisiones de Evaluación y Promoción¹¹⁵ que ha de tener cada institución educativa sea esta de orden privado o pública.

Dado que, suele suceder que en estas instancias que se presentan en distintos periodos del año escolar, los docentes tienen en cuenta más la nota final (sumativa-cuantitativa), que la obtenida durante el proceso; queda allí la duda si en la nota final registrada por el profesor converge un aspecto meramente sumativo y cuantitativo sobre los propósitos trazados en cada asignatura o si realmente la nota final demuestra un proceso integral y continuo de la evaluación del estudiante.

Por otro lado, uno de los temas a cuestionar aquí es la llamada toma de decisiones, puesto que las mismas se orientan con base a los resultados que arrojan las pruebas Saber dentro de cada institución, muchas veces es el parámetro para validar la continuidad laboral del docente, porque si los resultados son positivos, el profesor está haciendo bien su trabajo, mientras que, si son negativos, puede perder su empleo y entraría a engrosar la lista de desempleo nacional, incidiendo de manera negativa en sus estados de ánimo y muchas veces, haciendo dudar al docente de su saber disciplinar y pedagógico.

Además, al menos en el sector privado de la educación, las directivas toman las decisiones de manera jerárquica y vertical, dado que sus argumentos para no renovar el contrato laboral del año es la presión que también se ejerce sobre la institución para

¹¹⁴ Opción de respuesta b, a la *pregunta 6*, la cual fue la de mayor elección por parte de los docentes encuestados.

¹¹⁵ En el Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI); se entiende la Comisión de Evaluación y Promoción como Según el artículo. 8, Decreto. 230 de 2002 el Consejo Académico conformará Comisiones de Evaluación y Promoción, “para analizar los casos persistentes de superación o insuficiencia en la consecución de los logros”. El documento especifica 12 funciones de la Comisión, que por tema de espacio no se presentan aquí, pero que dan cuenta del proceso que legalmente debe tener toda institución educativa. (Liceo Hermano Miguel La Salle. Sistema Institucional de evaluación y promoción, 2023)

presentarse al público como de calidad educativa y un parámetro que lo demuestra es el reconocimiento que hace el ICFES a dichas instituciones.

Por lo tanto, las directivas evalúan a los docentes con el criterio de la rendición de cuentas, dado que la toma de decisión implica renovar la planta docente bajo la concepción que nuevos profesores pueden efectuar aportes significativos y renovados a las asignaturas en la preparación de las pruebas Saber, así como aceptar las condiciones del empleo, que cada vez tienden a ser más precarias.

Tematización de la categoría evaluación

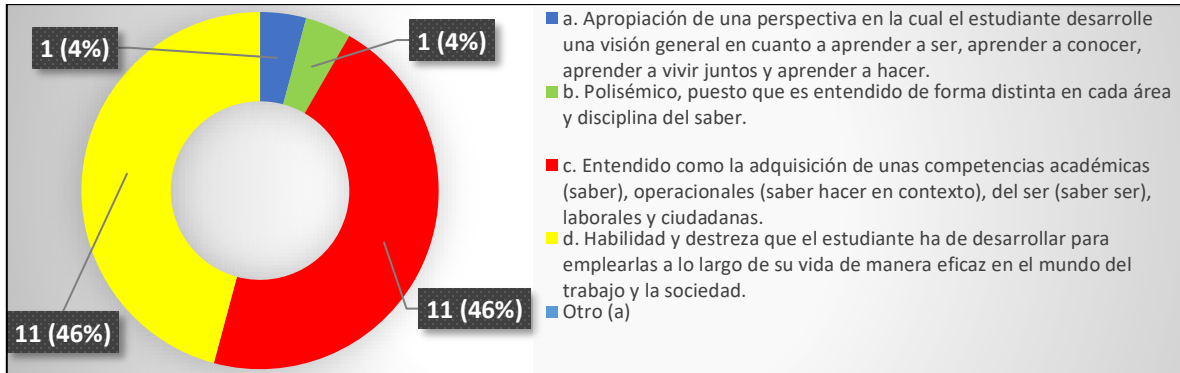
Como se logró apreciar en el análisis tanto en las fases de la interpretación como la evaluación de los resultados arrojados por la encuesta, se puede considerar como rasgo particular y que puede que esté trascendiendo a todo el sistema educativo es la perspectiva de los modelos *constructivistas* de la evaluación que pueden estar asumiendo los docentes dentro del aula. Además, como se logró evidenciar al menos dentro de las respuestas que dieron 11 profesores que corresponde a un 46%, sobre la finalidad de las pruebas estandarizadas, las cuales consideraron que se relacionan con un proceso de rendición de cuentas (accountability). Por lo mismo, puede que la mayoría de los docentes no comprenda con exactitud los sustentos teóricos e históricos de dicho modelo, que es afín a las políticas educativas de orden económico, puesto que se relacionan con las narrativas centradas en los discursos del desarrollo del capital humano, la eficacia, la eficiencia, la calidad educativa y el mejoramiento de las *competencias*, objeto de análisis de las preguntas 8 y 9.

b. Subcategoría: Competencias

Pregunta 8

De acuerdo con su experiencia docente y el conocimiento disciplinar dentro de su asignatura; *¿cuál considera usted que define de manera general el concepto de competencia?*

Gráfico 10. Resultados de la pregunta 8.



Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Descripción

Los resultados a la pregunta 8 fueron los siguientes: las opciones que obtuvieron mayor elección fueron la c y la d, lo cual quiere decir que hubo un empate, ambas fueron elegidas por 11 docentes lo que equivale a un 46%. La tercera votación la obtuvo la alternativa a y b; puesto que estas dos opciones de respuesta también obtuvieron un empate con un solo docente que eligió cada una de dichas opciones correspondiendo cada una 4%. Totalizando la pregunta 8, respondieron 24 docentes para un 100% final.

Interpretación

Con relación a los resultados arrojados por la mayoría de los docentes de 10° y 11° a la pregunta 8 sobre la noción de competencia que cada docente asume dentro de su asignatura, la estadística evidenció una igualdad entre la opción c y la d, con 11 profesores que corresponde a un 46% respectivamente, que sumando las dos alternativas (46%+46%) no da un 92%, resultado que demuestra contundentemente que la concepción que tienen los

profesores sobre la definición de competencia se alinea en general con la perspectiva proveniente del MEN¹¹⁶ y las organizaciones internacionales como la OCDE.¹¹⁷

Esto indica que, la apropiación que hacen los docentes es un concepto de competencia vinculada en la búsqueda del desarrollo de competencias académicas (saber), operacionales (saber hacer en contexto), del ser (saber ser), laborales y ciudadanas, sumando la visión de la OCDE¹¹⁸; a saber, aquellas habilidades necesarias para desarrollar a lo largo de la vida, el mundo laboral y la sociedad.

Aspecto que pone en duda que miradas alternativas a las perspectivas de competencias centradas en lo académico y operacional tan criticadas por Barnett (2001) y otros, no han sido superadas, manteniendo la visión hegemónica al menos para la gran mayoría de los docentes de 10° y 11° del LHEMI de la perspectiva proveniente de los documentos oficiales de política educativa, los cuales se deduce que pueden ser los lineamientos curriculares, los estándares básicos o los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA); documentos donde se define la competencia para cada área pero manteniendo un consenso generalizado que hacen los documentos de política oficial en relación al tema de la noción de competencia.

También es pertinente señalar en el análisis a la pregunta 8, como opciones de respuesta que estaban orientadas hacia la postura de la UNESCO y la perspectiva de finales de los años noventa como la de Delors (1996), al igual que el análisis sobre la polisemia del concepto, sólo dos docentes eligieron dichas opciones.

Sin lugar a duda, la estadística muestra que es dominante las interpretaciones provenientes de los documentos oficiales de política educativa y tal vez, las múltiples críticas históricas e interpretaciones epistemológicas que se han hecho al término recaen más bien en una minoría de orden crítico, razón por la que podríamos preguntarnos el porqué de dicha

¹¹⁶ En varios documentos publicados por MEN, se ha asumido al concepto de competencia como una serie de habilidades que hay que alcanzar, a saber, académicas (saber), operacionales, (saber hacer en contexto), del ser (saber ser), laborales y ciudadanas. (MEN, 2002, 2012), citada en (Niño *et al*, 2016, p. 48)

¹¹⁷ Mientras que la perspectiva de organizaciones socioeconómicas como la OCDE, la narrativa de las competencias a sido asumida como una serie de habilidades y destrezas que el estudiante ha de desarrollar para emplearlas a lo largo de la vida de manera eficaz en el mundo del trabajo y la sociedad. (OCDE, 2019)

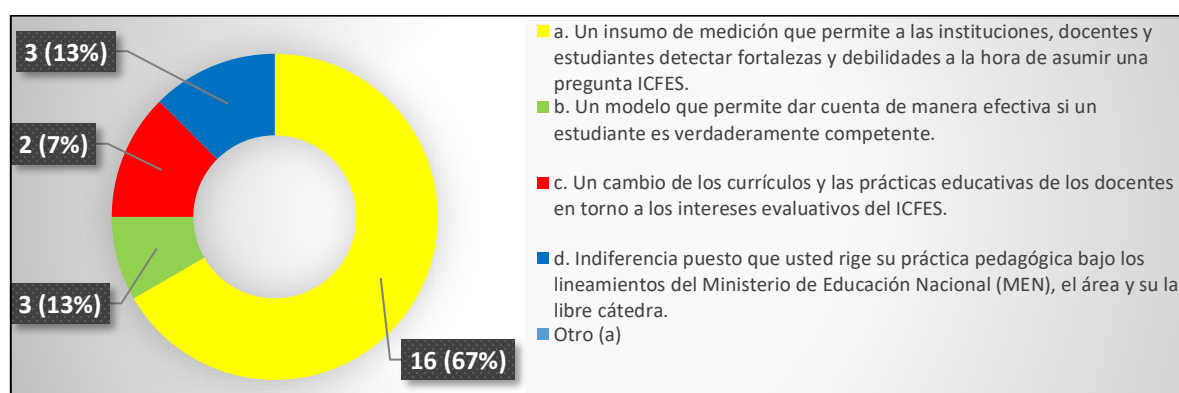
¹¹⁸ La perspectiva de la OCDE en cuanto al tema de las competencias, fue tratada en el capítulo IV, apartado 4.3. Mirada crítica del discurso de las competencias.

tendencia. Igualmente, nos quedaría la duda y la incertidumbre de si realmente la definición de competencia es resultado de una apropiación del discurso dominante o si es verdaderamente una reflexión que se plantea el docente desde el quehacer diario de su asignatura.

Pregunta 9

En Colombia, se viene implementando lo que se hace llamar el Diseño Centrado en Evidencias (DCE) es un modelo tomado por el ICFES para sustentar el proceso de evaluar por competencias. *¿Considera usted que el DCE al ser empleado como modelo para construir y evaluar preguntas por competencia por parte del ICFES ha generado?*

Gráfico 11. Resultados de la pregunta 9.



Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Descripción

Los resultados obtenidos a la pregunta 9, la respuesta con mayor elección fue la a, con un total de 16 docentes para un 67%. En segundo lugar, la opción c y la alternativa d, las dos fueron elegidas por 3 docentes cada una, para un total de 13%. Por último, la opción con menor grado de elección fue la b, solamente 2 docentes eligieron dicha alternativa para un equivalente de 7%. Totalizando la pregunta 8, respondieron 24 docentes para un 100% final.

Interpretación

En cuanto a los resultados arrojados por la encuesta a la pregunta 9 que centraba su atención en el contexto nacional al buscar cuestionar a los docentes de 10° y 11° sobre más allá de si conocían el Diseño Centrado en Evidencias (DCE), era percibir qué consecuencias ha generado el modelo utilizado por el ICFES para validar la evaluación a través de lo que la institución hace llamar preguntas por competencias.

Los resultados revelaron que para 16 docentes correspondiente al 67%, el DCE es un insumo de medición que atraviesa todo el sistema educativo y que el mismo es visto de una manera positiva; dado que busca encontrar las fortalezas y debilidades con relación a las distintas competencias y componentes que son evaluados dentro de cada asignatura. De igual forma, el DCE puede ser asumido como uno de los instrumentos con el cual se permite llegar de una mejor manera a una rendición de cuentas, puesto que dicho modelo permite que tanto estudiantes, docentes e instituciones puedan analizar los indicadores que arrojan los resultados de las distintas pruebas y simulacros de las evaluaciones por competencia, que desde la virtud sobre la que está ideado el modelo, permite llevar a cabo lo que llaman dentro de las instituciones escolares, la búsqueda de la mejora continua.

Evaluación de la subcategoría competencias

Como lo indican los resultados de la encuesta a las preguntas 8 y 9 sobre la apropiación que hacen los docentes del LHEMI de 10° y 11° sobre la interpretación que cada uno hace del término de competencia, fue evidente cómo ha influido las construcciones hegemónicas de dicho concepto desde los documentos de política educativa como lo pueden ser los lineamientos o estándares curriculares de cada asignatura; dado que en este tipo de referentes educativos existe una construcción epistémica de las competencias que cada área del saber debe desarrollar.

Por ende, es muy recurrente encontrar en distintos planteles educativos la ya clásica concepción que cada docente entienda la noción de competencia más allá de la formación propia de su asignatura; a saber, los profesores asumen una concepción institucional y amplia del concepto; por ejemplo, interpretaciones como del ser (saber ser), cognitivas (saber), operacionales (saber hacer en contexto), laborales y ciudadanas, demuestran que los docentes pueden estar concibiendo la formación más allá de lo disciplinar, ampliando su perspectiva a una mirada que podría enmarcarse en la formación educativa direccionada hacia la integralidad del sujeto.

No obstante, un gran porcentaje también señaló la definición de competencia proveniente de las interpretaciones de la OCDE; en este sentido, es claro cómo las narrativas de la formación para la vida y el mundo laboral, también podrían ser un ítem fuerte de análisis, puesto que en esta perspectiva está el germen de concepciones neoliberales como

las de la formación de capital humano (CH) promocionada por el BM y la UNESCO con conceptos funcionales como los de eficacia, eficiencia y calidad educativa, entre otros.

Conceptos que se han arraigado a las narrativas de los documentos de política educativa nacional y que llegan sin mayor análisis crítico a las estructuras curriculares de cada asignatura, por lo tanto, el docente que no examina la construcción epistémica e histórica del concepto, lo apropia como la perspectiva general que imponen instituciones de política educativa y evaluativa como lo pueden ser el MEN o el ICFES.

En relación con los resultados arrojados a la pregunta 9, la estadística revela cómo un alto porcentaje de docentes (67%), consideran que el DCE es un insumo de medición que permite detectar fortalezas y debilidades a la hora de asumir preguntas tipo Saber y como todo diseño, tiene virtudes y aspectos negativos. Dentro de sus virtudes; cabe señalar como el DCE ha sido un modelo que ha logrado conectar una construcción pedagógica y epistemológica con la narrativa del desarrollo de competencias. Sin embargo, cómo toda política promovida desde el MEN tiende a volverse un modelo dominante, que ha llevado a las instituciones escolares y específicamente a las coordinaciones académicas a promover capacitaciones para conocer e implementar el DCE.

Este fenómeno educativo ha sido muy propicio para varias corporaciones que se dedican a vender paquetes completos de análisis estadísticos, insumos, documentación y capacitaciones a los docentes con el fin de efectuar el seguimiento tanto a estudiantes, asignaturas, componentes y competencias sobre los resultados que arrojan los distintos simulacros que se realizan en la preparación de las pruebas Saber, principalmente en el sector privado.¹¹⁹

Cabría preguntarnos aquí, qué tanto está influyendo el DCE en la modificación de las estructuras curriculares de cada asignatura, qué tanto está cambiando las prácticas dentro del aula de clase, está incidiendo en la libertad del docente, es entendido por docentes y estudiantes, entre otras preguntas que pueden abrir y profundizar mucho más el campo con relación al DCE y el tema de las preguntas por competencia.

¹¹⁹ Para profundizar sobre el fenómeno de las corporaciones dedicadas a vender paquetes para la preparación de las pruebas Saber en Colombia. Ver el apartado de la presente investigación educativa. 4.5. Las preguntas por competencia y el lucrativo negocio de responder correctamente.

Tematización de la subcategoría competencias

Como fue evidente, tanto en la fase de la interpretación como de la tematización con relación a la pregunta 8, existe una apropiación del concepto de competencias proveniente de los documentos oficiales de política para cada asignatura como lo pueden ser los lineamientos y estándares curriculares, desde allí hay una interpretación sobre el sujeto que desde cada área del conocimiento se desea construir.

Aspecto que de los 24 docentes que respondieron la encuesta, 22 tendieron hacia una noción de competencia vista desde la interpretación dominante de los documentos de política nacional, hecho que probablemente esté replicando sobre la mayoría de los docentes en distintas instituciones escolares, puesto que existe una tendencia generalizada en asumir la noción de competencia desde una óptica general y no particular; es decir, la concepción de la competencia como una serie de habilidades y destrezas que, permiten al ser humano desempeñarse de manera integral dentro de un contexto social, político, económico y cultural, y esa construcción se hace desde el aporte de cada asignatura.

No obstante, la estadística también evidenció la fuerte inclinación no sólo hacia la formación integral de un ciudadano, sino también el énfasis hacia el mundo laboral y productivo, allí aparece con fortaleza los discursos de política educativa centradas hacia el enfoque económico y comercial, muy propio del paradigma neoliberal. Sin embargo, este tipo de metodologías sólo permite analizar a pequeña escala, no puede convertirse una generalización, puesto que pueden existir distintas variables y tendencias que pueden enriquecer, ampliar o negar los resultados arrojados en la encuesta que respondieron 24 docentes de 10° y 11° pertenecientes a distintas asignaturas del LHEMI.

A continuación, se presenta el análisis a las preguntas 10 y 11 de característica abierta, que buscaron ser coherentes con el planteamiento metodológico de orden cualitativo y el paradigma hermenéutico-comprensivo de la presente investigación educativa al invitar a los distintos docentes de 10° y 11° del LHEMI a que expresaran sus distintas experiencias, sentimientos y estados de ánimo con relación a la preparación y aplicación de las pruebas estandarizadas y su influencia en las prácticas evaluativas en el aula de clase.

7.5. Análisis a la relación entre estandarización, estados de ánimo y praxis dentro del aula de clase

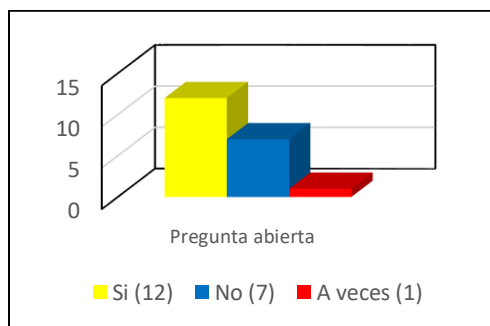
Pregunta abierta N° 10

¿La aplicación en su área de las pruebas estandarizadas, ha influido en cambios en su estado de ánimo?¹²⁰

Si ____ o No _____

Por favor sustente su respuesta:

Gráfico 12. Resultados a pregunta abierta 10



Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Tabla n° 2. Argumentaciones afirmativas a pregunta abierta 10

| DOCENTE | ARGUMENTACIONES AFIRMATIVAS |
|---------|--|
| 1 | Sí, puesto que, las presiones por mostrar mejorías en los resultados generan que el docente emplee tiempos no institucionales (extralaboral) para diseñar talleres y evaluaciones. Lo que desanima a un docente por invertir todo su tiempo en una labor específica. |
| 2 | Sí, porque es una medida de la calidad del colegio. |
| 3 | Sí, pues sin duda los resultados serán evaluados de parte de la institución; con las pruebas se verifica el proceso del área. |
| 4 | Sí, debido al nivel de responsabilidad que recae sobre los docentes de grado once de parte de las directivas institucionales. Teniendo presente que la prueba SABER evalúa el proceso de aprendizaje de todo el recorrido escolar, la mayor presión se ejerce sobre los docentes que orientan en grado once. |
| 5 | Sí, debido a la presión que constantemente existe en la institución en la que trabajo. Nos piden cumplir constantemente con malla curricular y adicional todo el tiempo se emplean preguntas por competencia. El estrés es constante, la frustración también, ya que el docente es medido por los resultados de los estudiantes. |
| 6 | Si bien no en mi estado de ánimo, pero la aplicación y posterior socialización de resultados si genera un poco de ansiedad por el hecho de tener que dar respuesta al alcance de metas que la institución educativa se impone al inicio del ciclo escolar. |
| 7 | Sí, porque tanto estudiantes como directivos, padres de familia y colegas fungen como críticos respecto a los resultados obtenidos en la estandarización sin tener en cuenta los factores particulares y sociales. De ahí que los resultados determinan qué tan buen docente se es. |
| 8 | Sí, debido a que se genera constante presión respecto a los estudiantes que tienen en los simulacros de la prueba un nivel insuficiente en mi asignatura. Entonces generan una responsabilidad en mi práctica docente para que estos estudiantes puedan subir de nivel y así intentar, en la medida de lo posible, obtener un buen resultado en la prueba ICFES. |
| 9 | Sí, debido a que generan presión sobre uno en la asignatura correspondiente y le indican que es responsabilidad de uno si aumenta o baja el nivel en el área de estudio y no se tiene en cuenta que es un proceso de varios años y que muchas veces uno ha estado involucrado 1 año como por dar un ejemplo. |
| 10 | Sí, ya que los resultados que revela la prueba no solamente involucran el diseño curricular, la práctica y aplicación de estrategias en el aula por parte del docente, sino que hay un factor influyente en dichos resultados que está netamente en manos de los estudiantes. |
| 11 | Si (sin argumentación) |

¹²⁰ Aunque la encuesta fue respondida por un total de 24 docentes, solamente el sistema registro 20 respuestas abiertas. No sabemos la razón del por qué el sistema no registro las cuatro que no aparecieron.

| | |
|----|--|
| 12 | Sí claro, ya que en resultados negativos de los estudiantes, que es lo normal en los simulacros, el culpable siempre va a ser el docente, pero en resultado positivos, es porque las coordinaciones aplicaron estrategias o porque el estudiante es muy brillante, así que, la culpa siempre va a recaer sobre el docente, sobre todo es aspectos negativos. |
|----|--|

Tabla n° 2. Argumentaciones afirmativas a pregunta abierta 10. Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Tabla n° 3. Argumentaciones negativas a pregunta abierta 10.

| DOCENTE | ARGUMENTACIONES NEGATIVAS |
|---------|---|
| 1 | No (Sin argumentación) ¹²¹ |
| 2 | No (Sin argumentación). |
| 3 | No, porque desde que inicie con mi experiencia docente he utilizado los modelos de formulación de preguntas tipo prueba saber. |
| 4 | No. Incluir los distintos componentes y competencias, en mi caso de la lectura crítica, no ha implicado un proceso traumático, sino al contrario un complemento a la práctica pedagógica. |
| 5 | No, dado que se es consciente del proceso que se lleva con cada estudiante y se conoce con antelación las falencias y fortalezas de cada uno. |
| 6 | No. Creo que hace parte de la labor docente, además, estos procesos evaluativos son importantes. |
| 7 | No, en tanto las pruebas estandarizadas no son la única forma de evaluación que aplico en mi ejercicio docente. |

Tabla n° 3. Argumentaciones negativas a pregunta abierta 10. Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Tabla n° 4. Respuesta a veces a pregunta abierta 10.

| DOCENTE | A VECES |
|---------|---|
| 1 | A veces se genera estrés porque suele pensar que es responsabilidad del maestro de grado once, sin embargo, si hay malos resultados, no indica que no se esté haciendo una labor durante varios años, no solo de formación académica sino humana y cristiana. |

Tabla n° 4. Respuesta a veces a pregunta abierta 10. Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Descripción

Los resultados que arrojó la encuesta a la pregunta número 10 de carácter abierta a los docentes de 10° y 11° del (LHEMI), son los siguientes: se obtuvo 20 respuestas, 12 de ellas los profesores manifestaron de manera afirmativa y argumentada que la aplicación de las pruebas estandarizadas tipo Saber ha influido sobre su estado de ánimo. Mientras que 7 maestros consideran que no, a excepción de 3 docentes que no argumentan su respuesta, y solamente un profesor que respondió a veces, lo cual se considera como una contestación que tiende entre un sí y no. No obstante, hay que tener en cuenta que hay docentes que sus asignaturas no aplican a evaluaciones tipo Saber. Finalmente, la pregunta 10 fue respondida por un total de 20 docentes de 24.

Interpretación

Aunque no se puede afirmar que es un resultado contundente, la gráfica revela que, de 20 docentes, 12 consideran que la constante aplicación en su área de las pruebas

¹²¹ El *sin argumentación* se ha añadido al texto, puesto que varios docentes respondieron de manera cerrada sin ningún tipo de argumentación, aun cuando se les solicitó explícitamente que argumentaran su respuesta.

estandarizadas ha influido en cambios en su estado de ánimo; algunos ejemplos de los argumentos presentados por los profesores que contestaron de manera afirmativa a la pregunta abierta son los siguientes:

Sí, puesto que, las presiones por mostrar mejorías en los resultados generan que el docente emplee tiempos no institucionales (extralaboral) para diseñar talleres y evaluaciones. Lo que desanima a un docente por invertir todo su tiempo en una labor específica. (Argumento expresado por docente 1 a la pregunta abierta de encuesta a docentes de 10° y 11° en el LHEMI).

En la respuesta afirmativa del docente 1, se lee; “presión por mostrar mejoría en los resultados”. En el mismo sentido, el docente 3 afirmó lo siguiente: “Sí, pues sin duda los resultados serán evaluados de parte de la institución; con las pruebas se verifica el proceso del área”.

Las afirmaciones del docente 1 y 3 revelan la presión que tienen los docentes por mostrar constante mejoría en los resultados dentro de su asignatura, lo cual indica que hay una influencia drástica sobre su estado de ánimo, puesto que las argumentaciones empleadas evidencian que los docentes están inmersos en un escenario de rendición de cuentas (accountability), y que una vez llegado este momento, puede existir un buen estado de ánimo si se alcanzaron las metas y objetivos trazados o un malestar anímico expresado en *estrés*, la ansiedad, la preocupación o la decepción; tal cual como lo expresó el docente 6 y en la misma línea interpretativa el docente 5 afirmó: “El estrés es constante, la frustración también, ya que el docente es medido por los resultados de los estudiantes”.

Las afirmaciones de los docentes 1, 3, 5 y 6 validan el hecho que la masificación que produce el preparar constantemente pruebas estandarizadas tipo Saber, está generando un malestar anímico en la medida que si no se alcanzan los resultados de las pruebas establecidas por las instituciones puede ser una causa para la no continuación y renovación del contrato laboral, aspecto que sucede dentro de la mayoría de las instituciones privadas.

Por otro lado, el docente 4 señaló que: “Si, debido al nivel de responsabilidad que recae sobre los docentes de grado once de parte de las directivas institucionales”. Aquí es importante señalar el tema de las responsabilidades, porque no es un misterio que haya mayor grado de presión en los docentes de 11° por alcanzar las metas y objetivos propuestos, dado que son quienes deben presentar los resultados generales de las pruebas Saber al final del año escolar.

Este aspecto es muy criticado por los docentes dentro de las instituciones escolares, a causa de que si los resultados son exitosos hay premios y distinciones, muchas veces hechas de manera pública, aspecto que genera inconformidad y malestar en parte de los profesores de grados escolares inferiores, quienes muchas veces afirman que los reconocimientos deberían ser para todos y no solamente para los docentes de 11°, puesto que todo es un proceso académico y el resultado no se desarrolla solo en el último grado escolar.

Las anteriores afirmaciones se sustentan con lo expresado por el docente 7, quién afirmó que:

Sí, porque tanto estudiantes como directivos, padres de familia y colegas fungen como críticos respecto a los resultados obtenidos en la estandarización sin tener en cuenta los factores particulares y sociales. De ahí que los resultados determinan qué tan buen docente se es. (Argumento expresado por docente 7 a la pregunta abierta de encuesta a docentes de 10° y 11° en el LHEMI).

La anterior afirmación, reviste de suma importancia debido a que un estado de ánimo cambia de manera negativa no sólo por el resultado obtenido a nivel general dentro del área, sino también la manera en cómo colegas, estudiantes, directivos, y hasta padres de familia fungen como críticos, determinando desde la perspectiva del docente 7, que tan buen docente se es.

Perspectiva de análisis fundamental, puesto que no se ha hecho énfasis en cómo los resultados de las pruebas estandarizadas tipo Saber no sólo impactan sobre los estados de ánimo de los docentes en cuestión, sino también la mirada que hacen los otros sobre los resultados, aspecto que se está convirtiendo en un parámetro de medida del trabajo pedagógico del docente, y por lo mismo, el profesor no sólo tiene la presión dentro de su área sino también de los otros, quienes muchas veces fungen como jueces del saber; es decir, que a los docentes que obtienen excelentes resultados en las pruebas ganan una especie de status pedagógico y son aprobados por la comunidad educativa, mientras que las áreas con bajos resultados, son mal vistos no sólo por las directivas sino contradictoriamente hasta por los mismos colegas.

Por otro lado, el docente 1 también señaló que, además de la presión por mostrar resultados, “el docente emplee tiempos no institucionales (extralaboral) para diseñar talleres y evaluaciones. Lo que desanima a un docente por invertir todo su tiempo en una labor específica”. La anterior afirmación, se relaciona con la interpretación que hace la presente

investigación educativa con los postulados filosóficos de Han (2022b) respecto a la noción de autoexplotación, dado que el filósofo afirma que: “La autoexplotación es ilimitada. Nos explotamos voluntariamente hasta colapsarnos. Si fracaso, me responsabilizo a mí mismo del fracaso. Si sufro, si me arruino, el único culpable soy yo”. (p. 127)

En esta línea interpretativa, el docente en busca de la mejora continua y de dar los resultados esperados, ya no le basta su horario laboral, que de por sí en muchas instituciones escolares de orden privado la jornada para el docente es extendida más allá de las ocho horas legales¹²², sumando como bien lo afirma el docente 1, tiempos no institucionales (extralaboral), para diseñar talleres y evaluaciones.

Aspecto que da cuenta cómo el sujeto docente invierte más de su tiempo laboral desde casa, tiempo que debería ser destinado para el descanso, para continuar desarrollando trabajo escolar, de esta manera el docente cae en una espiral constante de autorendimiento, *responsabilidad y cumplimiento*, llegando al nivel que Han (2010) llama de autoexplotación; alcanzando incluso a la consideración mental de que se es más productivo desde el hogar. Por consiguiente, la suma de lo dicho por el docente 1, de manera clara, conlleva un constante desánimo, hecho que puede traer consecuencias en su motivación y el desempeño general de su labor pedagógica.

Así mismo, es interesante señalar la postura del docente 12 quién afirmó que:

Sí claro, ya que en resultados negativos de los estudiantes, que es lo normal en los simulacros, el culpable siempre va a ser el docente, pero en resultado positivos, es porque las coordinaciones aplicaron estrategias o porque el estudiante es muy brillante, así que, la culpa siempre va a recaer sobre el docente. (Argumento expresado por docente 12 a la pregunta abierta de encuesta a docentes de 10° y 11° en el LHEMI).

Bajo la perspectiva argumentativa señalada por el docente 11, hay que resaltar que el desarrollo constante de las pruebas estandarizadas tipo Saber genera no sólo malestar en los estados de ánimo de los docentes, sino que ejercen sobre ellos un estado reiterado de culpabilidad puesto que el reconocimiento siempre será por la labor en proceso de coordinaciones o porque los estudiantes se destacan de manera brillante en la prueba. Por lo

¹²² Es bien sabido las llamadas *contra jornadas escolares*; donde por lo general, los docentes hacen trabajo de orden burocrático (llenar formatos) y que, para muchos es considerado una pérdida real del tiempo, ocasionando muchas veces más *cansancio y desanimo* en el profesorado. De igual forma, existen instituciones de orden privado donde también se labora los sábados con el fin de efectuar lo que muchas directivas han llamado “trabajo pedagógico”.

tanto, el análisis en la fase de la interpretación de la pregunta abierta 10, evidenció múltiples perspectivas y puntos de vista por parte de los docentes de 10° y 11° del LHEMI, fueran estos argumentos afirmativos o negativos en relación con la influencia de las pruebas estandarizadas en sus estados de ánimo, aspecto en donde 12 docentes consideran que Si, mientras que 7 No.

Lo afirmado por el *docente 3* con relación a su respuesta negativa, es que las pruebas estandarizadas no tienen una incidencia en su estado de ánimo, puesto que posiblemente conoce los modelos de formulación de pregunta tipo Saber, posiblemente haya hecho referencia al DCE o base su descripción con base a su experiencia previa en otra institución.

Evaluación

Al tener en cuenta los distintos argumentos de los docentes, se lograron deducir las siguientes tensiones existentes entre la masificación de las pruebas estandarizadas y su influencia en los estados de ánimo de los docentes del 10° y 11° del LHEMI: *El rendir cuentas (accountability)* por los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas tipo Saber, genera estados de estrés, preocupación y ansiedad en los docentes. Por ende, la presión por alcanzar metas y objetivos institucionales dentro de cada asignatura, produce que el profesor extienda su trabajo más allá de las jornadas laborales establecidas, ocasionando desánimo y malestar, influyendo en la motivación del maestro en su práctica pedagógica.

Así mismo, los resultados de las pruebas sean estos positivos o negativos en cada asignatura, generan un estado de constante competencia y comparación entre docentes, estudiantes y padres de familia, lo que conlleva a calificativos de unas asignaturas más exitosas sobre otras, en términos de los resultados de las pruebas estandarizadas, aspecto que influye de manera negativa sobre los estados de ánimo de los profesores, puesto que los reconocimientos públicos o incluso privados a las asignaturas destacadas, ocasionan comentarios negativos que rompen la armonía propia dentro de la totalidad de los maestros.

De modo que, el docente siempre será culpabilizado de los bajos resultados de los desempeños de los estudiantes, no importa el contexto social, cultural y económico, las posibilidades cognitivas y el proceso propio de los mismos, el profesor siempre se asumirá como un sujeto respondiente frente a los desempeños de las pruebas. Los anteriores son

algunas tensiones que se lograron establecer en la relación entre la masificación de las pruebas estandarizadas tipo Saber y los estados de ánimo de los docentes. Dichas tensiones puede que tengan algún tipo de relevancia, otras tal vez no, seguramente faltan muchas más, sin embargo, la apuesta de la presente investigación educativa es ampliar y profundizar los temas que se relacionan con la evaluación estandarizada tipo Saber y los estados de ánimo, aspecto que como se ha demostrado en el transcurso de la presente tesis, enriquecen con amplitud las miradas sobre el tema.

Tematización

Tanto lo tratado en la fase de la interpretación como la evaluación de la pregunta abierta 10 que respondieron los docentes de 10° y 11° del LHEMI, son un claro ejemplo de cómo es vital y de suma importancia tocar el tema de la relación entre la masificación en la preparación de las pruebas estandarizadas y los estados de ánimo de los docentes, aspecto que por la dificultad de su tratamiento dentro de las instituciones sean estas de orden pública o privada, se convierte en un tema que pudiera propiciar miedo e intimidación hacia el docente por las represalias que pueda conllevar este tipo de indagaciones.

Por tal motivo, estimamos de suma importancia abrir caminos de reflexión sobre cómo la masificación de las pruebas estandarizadas y su preparación (el proceso), puede estar influyendo sobre los estados de ánimo de los docentes y por lo mismo, la presente investigación espera ser un aporte significativo que, *aunque no de manera concluyente*, permita reflexionar sobre el auge de la evaluación estandarizada en el sistema educativo.

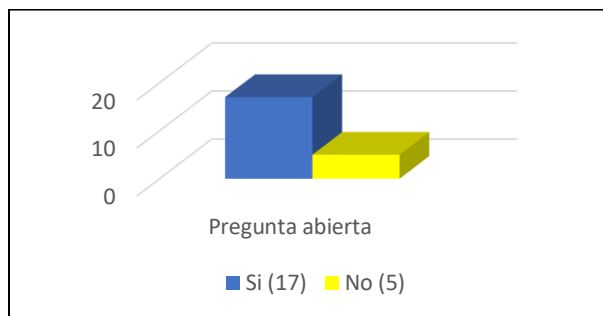
Pregunta abierta n° 11

¿La aplicación de pruebas estandarizadas en su área ha generado cambios en las prácticas evaluativas de aula?

Si _____ o No _____

Por favor sustente su respuesta:

Gráfico 13. Resultados de la pregunta abierta 11



Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Tabla n° 5. Argumentaciones afirmativas a pregunta abierta 11.

| DOCENTE | AFIRMACIONES POSITIVAS |
|---------|---|
| 1 | Sí, dado que el desarrollo y las actividades de enseñanza aprendizaje y la evaluación de los procesos deben orientarse con base en las pruebas saber. En hacer ejercicios evaluativos tipo preguntas saber. |
| 2 | Sí, porque se evalúa de acuerdo con las competencias de examen de Estado- |
| 3 | Sí (sin argumentación) |
| 4 | Sí, especialmente en la evidencia de las competencias que propone la prueba. |
| 5 | Sí. Es evidente que tanto la malla curricular como las prácticas evaluativas se han venido modificando en función de las pruebas de Estado. |
| 6 | Sí, teniendo presente que es importante familiarizar a los estudiantes con DCE, con las habilidades y competencias que este evalúa. |
| 7 | Sí. Se buscan estrategias que permitan reforzar las oportunidades de mejora en los estudiantes y fortalecer habilidades y/o conocimientos ya adquiridos por cada estudiante. |
| 8 | Sí, debido a que desde el área de humanidades y lenguaje se puede evaluar y fomentar el aprendizaje de diferentes formas; sin embargo, las pruebas estandarizadas limitan estas prácticas, ya que constantemente la evaluación es por competencias y simplemente nos exigen que el estudiante sustente la respuesta elegida. |
| 9 | Sí, el área de inglés se enfoca en la potenciación de las cuatro habilidades dentro de la competencia comunicativa, habilidades que no siempre son evaluadas en una prueba tipo SABER, por lo que las prácticas evaluativas se acomodan a otros tipos de evaluación que también son consideradas estandarizadas. Por lo anterior, en efecto las prácticas evaluativas del aula se ven afectadas por el diseño de pruebas estandarizadas y muchas veces las clases se convierten en que los estudiantes sepan cómo deben enfrentar dicho tipo de pruebas en lugar de la conceptualización y aprendizaje de contenidos a partir de las mismas competencias. |
| 10 | Sí, puesto que desde los primeros grados ya se implementa el formato de preguntas tipo ICFES a las cuales no están acostumbrados ni comprenden en su totalidad. Además, hay una incongruencia entre la forma de explicar y la forma de evaluar puesto que, generalmente, se tiende a la memorización de temas durante las clases mientras que en las evaluaciones sí se apela a las competencias. Esto hace que la evaluación no esté acorde a patrones tradicionalista que aún siguen algunas instituciones que obligan a cambiar las prácticas evaluativas sin cambiar el trasfondo pedagógico de las clases y de los documentos institucionales como mallas y planes de asignaturas. |
| 11 | Sí, se ha estandarizado tanto que hay poco espacio para implementar nuevas formas de evaluar. |
| 12 | Sí, ya que se ha realizado cambios en mis prácticas y actividades propuestas para que los estudiantes puedan fortalecer las competencias que evalúa el ICFES en matemáticas, especialmente, la competencia de argumentación, puesto que he evidenciado que los estudiantes tienen mayor dificultad de en esta competencia. Así que, en mi práctica intento involucrar esta competencia durante la clase, actividades o evaluaciones, para poder evidenciar las dificultades que vayan presentando, y no sólo en el componente matemático, e ir reforzando. |
| 13 | Sí, dado que la educación debe girar en torno al desarrollo de competencias que favorezcan el hacer en contexto y no solamente el aprendizaje que responda a preguntas de memorización, que no redundan en aprendizaje significativo para el estudiante a futuro. |
| 14 | Sí, inevitablemente existen unos parámetros que inciden al momento de planear, ejecutar y evaluar la clase. |
| 15 | Sí ya que algunas evaluaciones deben ser con preguntar tipo ICFES. |
| 16 | Sí, (sin argumentación). |

| | |
|-----------|---|
| 17 | Sí pero muy pocos, al dictar artes plásticas no se tiene en cuenta ni es las pruebas SABER ni en dentro del colegio, me explico, la asignatura sigue siendo de relleno. Ahora bien, la respuesta fue un sí, ya que por voluntad propia, no por interés del liceo, se ha creado la asignatura de razonamiento abstracto y espacial, con el fin de ayudar a los estudiantes, así mismo, se ha apoyado constantemente a las asignaturas de lengua Castellana y Filosofía, con la intención de apoyar en lectura crítica, pero de nuevo, esto ha sido por interés propio y no por que el liceo esté interesado de alguna manera. |
|-----------|---|

Tabla n° 5. Argumentaciones afirmativas a pregunta abierta 11. Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Tabla n° 6. Argumentaciones negativas a pregunta abierta 11.

| DOCENTE | ARGUMENTACIONES NEGATIVAS |
|----------|--|
| 1 | No (Sin argumentación) ¹²³ |
| 2 | No (Sin argumentación). |
| 3 | No, solo ha generado la oportunidad de enfocarnos con un mayor detalle en actividades que ya se realizaban, pero con menor frecuencia dentro del área. |
| 4 | No. En Inglés siempre han existido este tipo de evaluaciones para medir el nivel de proficiencia. |
| 5 | No, siempre he tenido que evaluar por las competencias establecidas por el ministerio de educación. |

Tabla n° 6. Argumentaciones negativas a pregunta abierta 11. Elaboración propia con base en los resultados arrojados en la encuesta a docentes de 10° y 11° (LHEMI).

Descripción

Finaliza la encuesta con la pregunta abierta 11. Allí los resultados que se lograron apreciar de las respuestas de los docentes de 10° y 11° son los siguientes: 17 docentes respondieron de manera afirmativa (Si). Mientras que 5 lo hicieron de manera negativa (No), sin embargo, 2 docentes no expresaron su argumentación¹²⁴. Para un total de 22 de 24 docentes que respondieron la pregunta abierta.

Interpretación

Como se aprecia con los resultados obtenidos a la pregunta 11 de carácter abierta, es que a diferencia de la pregunta 10, el resultado fue muy superior, puesto que 17 de 22 docentes respondieron de manera afirmativa que la aplicación de las pruebas estandarizadas ha generado cambios en sus prácticas evaluativas; por ejemplo, el argumento afirmativo que escribió el docente 1 fue el siguiente: “Sí, dado que el desarrollo y las actividades de enseñanza aprendizaje y la evaluación de los procesos deben orientarse con base en las pruebas saber. En hacer ejercicios evaluativos tipo preguntas saber”.

La argumentación empleada por el docente 1, revela como la evaluación del profesor ha de orientarse con base a los resultados que arrojan las pruebas Saber, de allí que

¹²³ El *sin argumentación* se ha añadido al texto, puesto que varios docentes respondieron de manera cerrada sin ningún tipo de argumentación, aun cuando se les solicitó explícitamente que argumentaran su respuesta.

¹²⁴ Al igual que la pregunta 10, a la pregunta 11 de carácter abierta, el sistema solamente registro 22 respuestas de 24 docentes, no se logra saber la razón de dicha novedad.

necesariamente el docente se vea abocado a efectuar ejercicios evaluativos que se enmarquen en la ejercitación y el mejoramiento de los resultados de las pruebas. Estos hechos demuestran la dominancia que tiene la evaluación estandarizada dentro del aula y las asignaturas de los docentes de 10° y 11° del LHEMI.

Así mismo, el docente 2 argumentó que: “Si, porque se evalúa de acuerdo con las competencias de examen de Estado”. De igual manera, el docente 4 afirmó: “Si, especialmente en la evidencia de las competencias que propone la prueba”, o las del docente 15 cuando señaló que: “Si, ya que algunas evaluaciones deben ser con preguntas tipo ICFES”. Tanto la afirmación del docente 2, 4, y 15 resaltan cómo el proceso evaluativo dentro del aula en sus respectivas asignaturas estaría inmerso de acuerdo con las competencias que se buscan evaluar por parte del examen del Estado.

Cabría problematizar las posturas de los docentes 2, 4 y 15, pues como se trató previamente en las preguntas cerradas 8 y 9 de la encuesta que abordó la subcategoría de las competencias, este tipo de expresiones ponen en duda si realmente el docente evalúa desde una visión integral, teniendo en cuenta las múltiples dimensiones del proceso educativo del estudiante o si su proceso evaluativo se reduce a lo que solicita el Estado a través de las pruebas estandarizadas que se impulsan desde instituciones de política educativa y evaluativa como lo son el MEN o el ICFES.

Por otro lado, el docente 5 afirmó un punto de análisis de suma importancia y que amplía aún mucho más el debate en torno a la evaluación estandarizada, puesto que la mismas más allá de influir sobre las prácticas evaluativas dentro del aula, también lo están haciendo sobre la estructura curricular, dicho docente expresó que: “Sí. Es evidente que tanto la malla curricular como las prácticas evaluativas se han venido modificando en función de las pruebas de Estado”.

Argumento muy relevante, puesto que da cuenta del propósito que dentro de la presente tesis se haya tratado el tema del *Diseño Centrado en Evidencias (DCE)* modelo que emplea actualmente el (ICFES, 2018) para evaluar por competencias, puede que dicho modelo este llegando a las instituciones y de una u otra forma influyendo en la modificación de las mallas curriculares enfocándose hacia los intereses propios de instituciones de política educativa y evaluativa, la anterior idea se sustenta con la argumentación que expresó el

docente 6 al afirmar que: “Si, teniendo presente que es importante familiarizar a los estudiantes con el DCE, con las habilidades y competencias que este evalúa”.

Esta idea de *familiarizar* al estudiante, es la excusa perfecta que sustenta el cómo se ha ido construyendo una narrativa muy fuerte con relación a los propósitos de evaluar por competencias, pero centradas en los intereses propios del MEN o el ICFES que, tal como se analizó previamente, tienen una fuerte inclinación hacia las interpretaciones economicistas en el marco del dominio global de la ideología neoliberal.

Más contundente fue la afirmación del docente 8 quien expresó que:

Si, debido a que desde el área de humanidades y lenguaje se puede evaluar y fomentar el aprendizaje de diferentes formas; sin embargo, las pruebas estandarizadas limitan estas prácticas, ya que constantemente la evaluación es por competencias y simplemente nos exigen que el estudiante sustente la respuesta elegida. (Argumento expresado por docente 8 a la pregunta abierta de encuesta a docentes de 10° y 11° en el LHEMI).

Aspectos que dan cuenta de cómo el docente puede buscar otras estrategias evaluativas dentro del aula escolar, pero la estructura dominante de la evaluación por competencias limita el campo de acción del docente en cuanto a evaluar el proceso de aprendizaje de manera distinta.

En la misma línea argumentativa del docente 8, el 9 expresó que:

las prácticas evaluativas del aula se ven afectadas por el diseño de pruebas estandarizadas y muchas veces las clases se convierten en que los estudiantes sepan cómo deben enfrentar dicho tipo de pruebas en lugar de la conceptualización y aprendizaje de contenidos a partir de las mismas competencias. (Argumento expresado por el docente 9 a la pregunta abierta de encuesta a docentes de 10° y 11° en el LHEMI).

De la afirmación expresada por el docente 9, es importante señalar cómo la práctica evaluativa dentro de varias asignaturas se instrumentaliza al orientar el aprendizaje del estudiante encaminado a responder de manera correcta una prueba estandarizada, que puede empobrecer la práctica pedagógica y didáctica del docente, al ser reducido su proceso evaluativo exclusivamente a lo que evalúa de manera estandarizada en las pruebas Saber.

Otro aspecto que se logró apreciar en relación con la influencia que tienen las pruebas estandarizadas en la manera de evaluar dentro del aula es lo expresado por el docente 10 quien manifestó que:

Sí, puesto que desde los primeros grados ya se implementa el formato de preguntas tipo ICFES a las cuales no están acostumbrados ni comprenden en su totalidad. Además, hay una incongruencia entre

la forma de explicar y la forma de evaluar puesto que, generalmente, se tiende a la memorización de temas durante las clases mientras que en las evaluaciones si se apela a las competencias. Esto hace que la evaluación no esté acorde al patrón tradicionalista que aún siguen algunas instituciones que obligan a cambiar las prácticas evaluativas sin cambiar el trasfondo pedagógico de las clases y de los documentos institucionales como mallas y planes de asignaturas. (Argumento expresado por el docente 10 a la pregunta abierta de encuesta a docentes de 10° y 11° en el LHEMI).

De lo argumentado por el docente 10 hay que resaltar varios aspectos; entre ellos, la influencia que tiene la hegemonía de las evaluaciones estandarizadas no sólo dentro de los 10° y 11°, sino que la evaluación estandarizada está atravesando todos los ciclos escolares, de allí que el ICFES haya implementado la política educativa de la *alineación*, que busca estandarizar el sistema educativo a través de las evaluaciones a (3°, 5°, 7°, 9°), aspecto que da cuenta de lo mencionado por distintos docentes en cuanto a la influencia de la estandarización dentro del aula en relación con los procesos evaluativos.

Por lo tanto, expresiones como las del docente 10 en cuanto a que menciona: “Sí, puesto que desde los primeros grados ya se implementa el formato de preguntas tipo ICFES a las cuales no están acostumbrados ni comprenden en su totalidad”. Reafirma lo dicho con relación a cómo la estandarización es una realidad desde los primeros años de formación del estudiante.

De ahí que, la opinión del docente 10 abre una serie de problemáticas como lo pueden ser; la no comprensión de la prueba por parte de los estudiantes, el no estar acostumbrados a este tipo de evaluaciones, incongruencias en las maneras como se presentan las pruebas y la manera cómo son explicadas y asumidas por parte de los distintos profesores, la tendencia hacia la excesiva memorización de las temáticas versus la interpretación que hace el evaluar por competencias, aspectos que se contradicen en relación a la visión tradicionalista de asumir la cátedra el maestro y la mirada renovada que implica la comprensión y solución de las preguntas por competencia.

Por esta razón, es de suma importancia resaltar la reflexión que expresó el docente 13 en cuanto a que:

la educación debe *girar* en torno al desarrollo de competencias que favorezcan el hacer en contexto y no solamente el aprendizaje que responda a preguntas de memorización, que no redundan en aprendizaje significativo para el estudiante a futuro. (Argumento expresado por el docente 13 a la pregunta abierta de encuesta a docentes de 10° y 11° en el LHEMI).

Dicha afirmación buscó ir más allá de los conocimientos y habilidades que se pueden adquirir a través de la preparación de pruebas estandarizadas tipo Saber, resaltando aspectos como la superación de la memorización, resaltando los contextos y reafirmando la trasmisión del saber de una manera significativa.

Para finalizar la fase de la interpretación de las argumentaciones que dieron una respuesta afirmativa a la pregunta abierta 11 en cuanto a cómo la evaluación estandarizada estaba influyendo dentro de las prácticas evaluativas en el aula de clase, el docente 17 señaló que:

Sí pero muy pocos, al dictar artes plásticas no se tiene en cuenta las pruebas Saber ni dentro del colegio, me explico, la asignatura sigue siendo de relleno. Ahora bien, la respuesta fue un sí, ya que por voluntad propia, no por interés del liceo, se ha creado la asignatura de razonamiento abstracto y espacial, con el fin de ayudar a los estudiantes, así mismo, se ha apoyado constantemente a las asignaturas de lengua Castellana y Filosofía, con la intención de apoyar en lectura crítica, pero de nuevo, esto ha sido por interés propio y no por que el liceo esté interesado de alguna manera. (Argumento expresado por el docente 17 a la pregunta abierta de encuesta a docentes de 10° y 11° en el LHEMI).

De lo expuesto por el docente 17, cabe resaltar como uno de los propósitos que tenía la encuesta era vincular a los docentes de las asignaturas que no son tenidos en cuenta dentro de las evaluaciones por competencia tipo ICFES, como lo son las cátedras de Artes, Educación Física y Educación Religiosa. Se infiere que dicha apreciación proviene de un docente que imparte la cátedra de Artes, puesto que considera que la evaluación de orden estandarizada ha influido en su cátedra en la medida en que las directivas de la institución buscan que estas asignaturas apoyen el trabajo hacia el desarrollo de competencias, aspectos que influyen en la manera en la que el docente no sólo evalúa dentro del área, sino que lo lleva a efectuar modificaciones curriculares dentro de los propósitos y naturaleza propia del saber de su asignatura.

Como se logró apreciar en la fase de la interpretación de la pregunta 11, en cuanto a si la evaluación estandarizada influía en los procesos evaluativos dentro del aula. De allí, surgieron múltiples perspectivas y maneras de posicionarse frente a dicha problemática, análisis que trasciende más allá de los presupuestos de la presente investigación educativa, pero que de una u otra forma invita a pensar, cuestionar y expandir muchas tensiones que se presentan bajo la hegemonía de las preguntas por competencia dentro del aula escolar y cómo las mismas inciden en las maneras en cómo los docentes asumen el tema de la evaluación.

Evaluación

Se logró apreciar de manera mayoritaria (17 docentes de 22), que el llevar a cabo la evaluación de orden estandarizada dentro del aula escolar, ocasiona que los profesores tengan que modificar no solamente sus criterios con relación a la manera en cómo evalúan, sino que también los condiciona a modificar las mallas curriculares buscando responder a las necesidades e intereses que demanda el obtener excelentes resultados en las pruebas Saber.

Así mismo, el proceso de análisis demostró que los docentes son conscientes de la manera en cómo las pruebas estandarizadas no sólo influyen en cómo evalúan, sino también en cómo se apropian de la narrativa del desarrollo de competencias dentro de cada asignatura, aspecto que ocasiona que varios maestros naturalicen dentro del aula el evaluar por competencias, esgrimiendo argumentos como los de *familiarizar* a los estudiantes con dicho sistema de trabajo.

También el trabajo sobre la pregunta 11, consiguió demostrar que para los docentes no es desconocido el Diseño Centrado en Evidencias (DCE), que para muchos es la manera en la cual se desarrolla el trabajo por competencias, el aspecto a problematizar aquí es si dicho modelo se impone o el mismo se mezcla con la propuesta pedagógica del LHEMI. Sin embargo, cabe aclarar que la encuesta la respondieron docentes de 10° y 11°, por lo tanto, no se puede afirmar que toda la planta docente del LHEMI conozca el DCE y la estructura metodológica sobre la que está construido, y por lo mismo, cómo debería ser implementado por cada asignatura.

Por consiguiente, fue fundamental el punto tratado por uno de los docentes al afirmar que dicha metodología también está llegando a los grados menores y allí se presentan tensiones de orden pedagógicas y didácticas; al buscar la manera idónea de trabajar al interior de las clases las preguntas por competencia, pero a la vez, muchos docentes mantienen una estructura tradicional de trabajo en clase, estas discordancias posiblemente traería efectos sobre los resultados de las pruebas, puesto que no existe una manera única de llevar a cabo el proceso de aprendizaje por parte de los profesores hacia los estudiantes.

Hecho agravante, dado que el evaluar de manera masiva y estandarizada, por ejemplo, a través de la preparación de las preguntas por competencia, ocasiona un ambiente no

motivador entre los estudiantes, dado que dichas pruebas generan una nota evaluativa donde si los resultados no son positivos para muchos, pueden ser discriminados o etiquetados como incompetentes, porque no logran responder de manera exitosa estas pruebas.

De allí, la importancia que tienen otras áreas del proceso formativo del estudiante como lo pueden ser las Artes, la Educación Física y la Educación Religiosa, puesto que en muchas instituciones educativas son eliminadas en pro de fortalecer las áreas que trabajan las pruebas Saber. Sin embargo, como sucede en el LHEMI, aunque se mantengan dentro del pensum en 10° y 11°, las mismas deben establecer la manera de apoyar a las asignaturas ICFES, por tal motivo, los docentes se ven influidos a direccionar su estructura curricular, prácticas pedagógicas y didácticas hacia el potenciamiento de habilidades que enriquezcan los resultados en las pruebas de Estado.

Tematización

Como se logró evidenciar, algunas de las problemática nombradas previamente, pueden tener muchos más elementos para ampliar y desarrollar el debate en relación con la influencia que han tenido las evaluaciones de orden estandarizada sobre cómo los docentes asumen el proceso evaluativo en cada una de las asignaturas, no obstante, lo que sí queda validado con un resultado estadístico bastante contundente, es la realidad de la estandarización dentro de las aulas escolares y en general dentro de todo el sistema educativo, aspecto que ha traído cambios tanto en las prácticas pedagógicas y didácticas en la manera en cómo el profesor asume el proceso pedagógico, didáctico y evaluativo, formativo y disciplinar.

Por consiguiente, la presente propuesta de investigación educativa no tuvo otro propósito que expandir de una manera crítica los temas que se trataron alrededor de la hegemonía que ha adquirido la evaluación estandarizada y los efectos que está ocasionando en distintos ámbitos de la vida escolar, los cuales pretenden convertirse en una invitación para que futuros investigadores críticos las amplíen, cuestionen, tensionen y enriquezcan. Finaliza así, la sistematización y análisis de los resultados obtenidos de la encuesta que muy cordialmente respondieron 24 docentes de 10° y 11° del LHEMI.

A continuación, se procede a desarrollar el capítulo en relación con *la propuesta pedagógica* que emerge tanto del marco teórico como de los resultados arrojados del proceso metodológico y empírico de la investigación llevada a cabo.

Finaliza así, el proceso metodológico que se empleó para analizar los resultados obtenidos de las respuestas que muy cordialmente respondieron 24 docentes de 10° y 11° del LHEMI. A continuación, se procede a desarrollar el capítulo en relación con *la propuesta evaluativa* que emerge tanto del marco teórico como de los resultados arrojados del proceso metodológico y empírico de la investigación llevada a cabo.

CAPÍTULO VIII

PROPUESTA PEDAGÓGICA

LA PEDAGOGÍA DEL MIRAR O CONTEMPLATIVA Y LA RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN FORMATIVA

El abordaje de la evaluación de los aprendizajes resulta un proceso sumamente complejo en la medida en que se trata de una práctica social anclada en un contexto que impacta de múltiples maneras en los distintos actores involucrados, ya se trate de alumnos, docentes, instituciones educativas o padres.

Rebeca Anijovich (2010). La evaluación significativa. (p. 15)

Como se evidencio en lo arrojado por la encuesta que respondieron los docentes de 10° y 11° a la pregunta 4 *¿Considera usted que en la búsqueda de mejorar los indicadores de los resultados en las pruebas Saber en el desarrollo de su asignatura, usted ha sentido?*, los resultados mostraron *parcialmente* que, estados de ánimo como el *estrés, la angustia, la ansiedad, la fatiga y el cansancio*¹²⁵ hacen parte de la vida cotidiana de los docentes que tienen que enfrentar constantemente la presión por la mejora continua en los resultados de las pruebas Saber de los estudiantes.

De igual manera, la pregunta 5 que cuestionaba *¿cuál de los siguientes estados de ánimo cree haber sentido con la aplicación de pruebas estandarizadas tipo ICFES?*. Los resultados mostraron, aunque no de manera concluyente que, aspectos como *la extenuación y el agotamiento* son estados de ánimo que han vivido los docentes de 10° y 11° al efectuar el seguimiento a los resultados de las pruebas estandarizadas, para este caso las Saber.¹²⁶

Tanto las preguntas 4 y 5 mostraron, aunque no de manera concluyente, algunos datos que sustentan la tesis de la presente investigación educativa, la cual buscó cuestionar si la masificación y constante preparación de las pruebas estandarizadas tipo Saber, *posiblemente* estaría ocasionando un impacto negativo en los estados de ánimo de los docentes.

Este hecho espera que se convierta en un pequeño insumo para futuros trabajos que puedan ahondar mucho más y tratar otros elementos de lo analizado en la presente investigación educativa, ya que consideramos que la relación entre estandarización y el

¹²⁵ Ver los resultados a la pregunta 4 y en el análisis realizado a la subcategoría: Autoexplotación y rendimiento. (Pp. 153-160)

¹²⁶ Ver los resultados a la pregunta 5 y en el análisis realizado a la subcategoría: Cansancio y burnout. (Pp. 160-166).

impacto sobre el estado de ánimo de los docentes no ha sido tratado en gran medida dentro del sistema educativo e incluso a nivel académico en general.

De igual manera, la relación entre evaluación y estados de ánimo tratada en la pregunta abierta 10: “*la aplicación en su área de las pruebas estandarizadas, ha influido en cambios en su estado de ánimo*”, 12 docentes de 20 respondieron afirmativamente¹²⁷, así como los resultados que mostró la encuesta a la pregunta 11 “*la aplicación de pruebas estandarizadas en su área ha generado cambios en las prácticas evaluativas de aula*”, en donde la respuesta fue también positiva y mucho más contundente, puesto que 17 docentes de 24, afirmaron que sí.¹²⁸

Según los anteriores indicadores hay una estrecha relación entre la manera *de evaluar y los estados de ánimo* de los docentes de 10° y 11° del LHEMI, por tal motivo, el presente capítulo muestra una *propuesta pedagógica* fundamentada desde la perspectiva de la *evaluación formativa*, pero teniendo como tesis principal el cómo este tipo de evaluación, distinta a la estandarizada, puede mejorar el estado de ánimo de los docentes y propender por espacios educativos, pedagógicos, didácticos, más amenos y motivantes para el estudiante, promoviendo un ambiente más armónico y coherente al evaluar, lo cual trasciende más allá de los impactos negativos que está ocasionando la masificación de la estandarización dentro del sistema educativo.

Por ello, en primera instancia y en coherencia con los planteamientos de Byung-Chul Han (2010), se tratará lo que el filósofo ha llamado *la pedagogía del mirar*¹²⁹, buscando relacionar esta mirada filosófica con la perspectiva de la *evaluación formativa*.

¹²⁷ Ver los resultados a la pregunta abierta 10 y en el análisis a la relación evaluación y estandarización. (Pp. 184-192).

¹²⁸ Ver los resultados a la pregunta abierta 11 y en el análisis a la relación evaluación y las prácticas evaluativas dentro del aula. (Pp. 193-203).

¹²⁹ Ver capítulo “*La pedagogía del mirar*” en: Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio* (2ª Ed, 8ª impresión 2019). (A. S. Ciria, Trad.) Bogotá D.C, Colombia: Herder. (Pp. 49-55).

8.1 Fundamentación de la pedagogía del mirar o contemplativa

B yung-Chul Han (2010), afirma que: “ la *vita contemplativa* ¹³⁰presupone una particular pedagogía del mirar¹³¹” (p. 49), el filósofo retoma a Nietzsche quien establece tres tareas que según él requieren los educadores: “hay que aprender a *mirar*, a *pensar y hablar* y *escribir*”. Han (2010) se detienen en el análisis del *mirar*, que desde su perspectiva filosófica la entiende como:

Aprender a mirar significa <<acostumbrar el ojo a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen al ojo>>, es decir, educar el ojo para una profunda y contemplativa atención, para una mirada larga y pausada. (p. 49)

Cómo se logra apreciar, Han (2010) considera que uno de los pasos imprescindibles en el proceso de la *enseñanza-aprendizaje* es en el que el docente se detiene, efectúa una pausa y aprende a *mirar*; es decir, *contemplar* y está “no consiste en un abrir-se pasivo, que diga <<sí>> a todo lo que viene y a todo lo que sucede. Antes bien, opone resistencia a los impulsos atosigantes que se imponen”. (p. 50)

Así pues, el propósito que propone el filósofo es muy loable y más cuando el educador en la sociedad globalizada se encuentra enmarcado en la constante búsqueda de resultados (accountability), propio de la lógica neoliberal aplicada al sistema educativo, puesto que la constante presión por obtener objetivos, la demostración persistente por alcanzar metas e indicadores, ha generado que el docente caiga en un constante *afán*, que viva su cotidianidad de una manera *acelerada*, buscando maximizar el tiempo de producción y su trabajo para ser más *eficaz*, *eficiente* y rendidor con el fin de satisfacer las necesidades de la sociedad empresarial y el mercado a través del sistema educativo.

¹³⁰ Han (2023), no es el primero que trata el tema de la *vita activa* y la *vita contemplativa*, ya (Arendt, 1958) había analizado estos dos conceptos, afirmando que: “la contemplación (el *bios theóretikos*, traducido por *vita contemplativa*) se dejó como el único modo de vida verdaderamente libre” (p, 28). La autora, hace un rastreo histórico del término ubicándolo en filósofos como Platón, Aristóteles y san Agustín, quienes interpretaron dichos términos según el contexto, ya fuese en la antigüedad o el cristianismo. (Pp. 26-30)

¹³¹ Cabe señalar que Byung-Chul Han (2010), aunque emplea el término *pedagogía*, no hace una interpretación epistemológica del concepto, por lo tanto, no se puede afirmar cómo entiende el filósofo dicho concepto y menos su perspectiva educativa. Por otro lado, es válido señalar que, aunque dicho autor tiene una vasta producción intelectual, hasta la fecha de la escritura de la presente investigación, no ha hecho un texto específico con relación a las dinámicas que se presentan dentro del sistema educativo, aun cuando él mismo es docente, de allí la importancia de interpretar sus postulados a la luz de las múltiples dinámicas que se presentan al interior del aula y cómo éstas se reproducen a la sociedad que el pensador tanto cuestiona.

En este sentido, (Sandoval, 2020) señala que: “se nos está haciendo imposible o lejana cualquier demora y, sobre todo, la demora para contemplar” (p. 77), y en la misma línea interpretativa (Romero, 2020) indica que: “la vida contemplativa aparece como posibilidad de instauración del cambio, de sedimentar conocimientos. Es en la contemplación que, en realidad, las experiencias son vividas y experimentadas”. (p. 87)

Por tal motivo, para Han (2010) el asumir una *vita contemplativa* es una manera de *resistencia* a la *hiperactividad* que impone la lógica neoliberal, puesto que ésta crea una narrativa centrada en la productividad y laboriosidad, el constante desarrollismo, como una idea de *libertad* enmarcada en el constante *hacer*, un estado bastante pragmático, donde el sujeto es manipulado desde su *psiquis*, al pensar que al ser más productivo se es libre, en este sentido Han (2010) señala que: “es una ilusión pensar que cuanto más activo uno se vuelva, más libre es”. (p. 50)

Por lo tanto, aprender a mirar y a *contemplar es un acto de resistencia* a la vida acelerada que impone las lógicas neoliberales y por lo mismo, el acto contemplativo podría ser una posibilidad para minimizar los impactos que está ocasionando en la salud física y mental del sujeto docente enfermedades neuronales como la *depresión, el estrés, la ansiedad, el burnout*, entre otros, síntomas que se lograron establecer como una de las consecuencias de la masiva estandarización de la evaluación.

Por consiguiente, la *contemplación* es mucho más activa que la frenética *hiperactividad* que ocasionan las lógicas educativas neoliberales en la escuela y el mundo empresarial y que se decanta en la *autoexplotación* del mismo sujeto, por esta razón, él mismo Han (2010) señala que: “la vida contemplativa es más activa que cualquier hiperactividad, pues esta última representa precisamente un síntoma de agotamiento espiritual”. (p. 50)

Así pues, las reflexiones filosóficas de Han (2010) en cuanto a la llamada *pedagogía del mirar* o para llamarla con mayor acierto, *pedagogía contemplativa*; son profundamente interesantes, dado que como se ha evidenciado en el transcurso de la presente investigación, el docente tampoco escapa a las lógicas neoliberales dentro del sistema educativo y por lo mismo, vive en una constante hiperactividad, una *vita activa* que hace que pierda hasta la noción propia del *tiempo*.

Elemento fundamental de reflexión de Han (2015) en su obra *el aroma del tiempo*, ya que *el tiempo de la contemplación* es muy distinto al de la *vita activa*, puesto que para

autores como Romero (2020) retomando a Han (2015, p. 160) consideren que: “la *vita contemplativa* sin acción está ciega. La *vita activa* sin contemplación está vacía” (p. 87), de modo que, la vida acelerada y activa en la cotidianidad del docente en el aula de clase, posiblemente pueda que esté influyendo de manera negativa en la capacidad de reflexionar sobre su propio quehacer y accionar docente, aspecto profundamente negativo para (Han B.-C. , 2015), puesto que para el filósofo “si el hombre pierde toda capacidad contemplativa se rebaja a *animal laborans*”. (p. 132)

De modo que, el tomarse un tiempo de espera y calma es fundamental para desarrollar un *estado de contemplación*, una acción que sería mucho más contestataria en contra del mundo *hiperacelerado* en el que se vive bajo las lógicas de maximización del trabajo y productividad, en donde ya no hay espacio para la *inactividad*, que es mal vista en la sociedad globalizada y de consumo, de allí que Han (2023) escriba que:

Una vida intensa hoy implica, sobre todo, más rendimiento o más consumo. Hemos olvidado que la inactividad, que no produce nada, constituye una forma intensa y esplendorosa de la vida. A la obligación de trabajar y rendir se le debe contraponer una política de la inactividad que sea capaz de producir un tiempo verdaderamente libre. La inactividad forma lo *humanum*. Lo que vuelve auténticamente humano al hacer es la cuota de inactividad que hay en él. (p. 12)

Además, las lógicas educativas neoliberales tal como se evidenció en el presente análisis, también están impactando al cuerpo y la psiquis del docente, puesto que lo lleva a *autoexplotarse* hasta la extenuación (burnout), cayendo en estados de ánimo como *el estrés, angustia, ansiedad, cansancio, agotamiento y aburrimiento*, entre otros, síntomas muy negativos que posiblemente no permiten que el educador se detenga y *mire* con atención las dinámicas propias que rodean el proceso de *enseñanza-aprendizaje*, incluso su propia reflexión práctica, puesto que la acción de la *contemplación* y el *mirar* detenidamente las distintas dinámicas que se presentan dentro del aula de clase tendrían una relación directa con *la pedagogía, la didáctica y la evaluación*.

Es así como una de las primeras reflexiones que establece Han (2010) es aprender a *mirar*; a estar en calma, a tener paciencia, a educar el ojo de una manera profunda y *contemplativa*, muy al estilo de la propuesta del *ojo ilustrado* que propone Eisner (1998) para el desarrollo de los procesos investigativos, todo un reto en el marco de la hegemonía de las políticas educativas neoliberales y su directa *relación* con la masificación de la evaluación estandarizada.

Ahora bien, qué *relación* se podría establecer con la propuesta de *la pedagogía del mirar o contemplativa* y la evaluación formativa. En principio, valdría la pena señalar que al tener en cuenta las múltiples dinámicas presentadas dentro del aula, no bastaría solamente con *mirar*, hay que trascender hacia lo que Sandoval (2020) enuncia como un acto de *comprensión*; que inicia según la autora con la *interrogación*, para ella: “la interrogación es realmente la puerta hacia la comprensión del fenómeno observado” (p. 75); es decir, la *mirada* tendría que venir acompañada de un proceso reflexivo que se enmarque en el cuestionamiento, la pregunta, la interrogación, dado que la misma nos encaminará hacia la búsqueda del *sentido* que deben tener las acciones que se realizan, de manera que la búsqueda de sentido genere un proceso de comprensión.

Por consiguiente, el acto educativo que está atravesado por complejos y distintos momentos como lo pueden ser la pedagogía, el currículo, la didáctica y la *evaluación*; en donde esta última no puede pasarse por alto, debido a que no puede reducirse a una simple nota de orden sumativa que cumpla con los objetivos trazados y mucho menos estandarizada, dado que el momento de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es aquel donde el docente según los postulados de Han (2010) en cuanto a la *pedagogía del mirar o contemplativa* tiene que hacer una pausa, detenerse, efectuar una mirada profunda, intentar ver todo el proceso realizado, demorarse, puesto que *mirar requiere de tiempo* y más cuando se está “dentro de una sociedad que vive de manera acelerada y consume de manera desmesurada”. (Sandoval, 2020, p. 75)

El detenerse a mirar los procesos evaluativos con calma y mayor profundidad, podría llevar al educador a *interrogar* la manera en cómo está asumiendo y llevando a cabo su proceso evaluativo dentro del aula y el marco de su conocimiento disciplinar, lo cual propicia que el docente ingrese en un acto *reflexivo* sobre sí mismo y su proceso evaluativo con el fin de dar sentido y buscar comprender el acto de evaluar, a saber, un acto hermenéutico.

Resumiendo, la propuesta de *la pedagogía del mirar o contemplativa* desde una perspectiva filosófica se entendería como el volver a mirar sobre lo evaluado, lo cual posibilita el ser consciente sobre aspectos que no se habían tenido en cuenta y que de un momento a otro, pueden hacer que nuestros *juicios de valor* cambian sobre una previa apreciación evaluativa, por lo tanto, el volver a mirar de una manera *contemplativa* enriquecería mucho más nuestros actos evaluativos y posiblemente mejoraría nuestros

estados de ánimo dentro del aula escolar y se proyectará en una imagen positiva, agradable y motivadora del docente y su saber hacia los estudiantes.

Por ello, las particularidades mencionadas previamente que puede desarrollar una *pedagogía del mirar o contemplativa* dentro del aula escolar es clave, puesto que para Sandoval (2020) sino se tiene en cuenta lo nombrado, “se pierde la oportunidad de escuchar y la posibilidad de construir una comunidad que interactúe con base en la mutua escucha” (p. 77), siguiendo la reflexión de la autora

Somos educadores. Nuestro principal compromiso es educar y de eso hace parte el arte de demorarse, para asumir el reto de contemplar activamente eso que nos pasa, detenerse, dar tiempo al pensamiento, dejar que el mundo se presente, dar una duración a los acontecimientos y reclamarnos comprensiones de nuestras experiencias. (p. 79)

Al tener en cuenta lo tratado, se abre la posibilidad de una propuesta más humanizante de evaluar, puesto que aparece un docente en un constante ejercicio *contemplativo y reflexivo*, que es prudente y no formula juicios apresuradamente, que *mira y contempla* más allá de lo dado, de la nota sumativa y estandarizada y por lo tanto, busca trascender hacia un acto fundamental, *escuchar* y reconocer la voz del *otro*; a saber, al *estudiante*, elementos clave que complementarán de forma significativa una propuesta evaluativa en el marco de la *pedagogía del mirar o contemplativa* y su complemento con la *evaluación formativa*, la cual podría tener implicaciones más profundas encaminadas hacia la propia *formación* docente.

8.2. Caracterización de la pedagogía del mirar o contemplativa

A partir de lo tratado sobre *la pedagogía del mirar*, se busca establecer una relación entre la perspectiva filosófica desde los postulados de Han (2010) y su relación con la evaluación formativa, la cual consideramos que se complementan y fortalecen mutuamente, dado que la postura de *la pedagogía del mirar o contemplativa* llama la atención sobre un aspecto fundamental en los procesos evaluativos y es el que tiene que ver con la formación docente.

Según lo dicho *la pedagogía del mirar o contemplativa*, centra su atención en primera instancia en el *sujeto-docente* quién es el primero que tiene que hacer un acto de reflexión propio sobre la manera en la que efectúa sus procesos evaluativos dentro del aula de clase;

es decir, la *pedagogía del mirar o contemplativa* considera en primera medida al *ser-docente*, antes que los mismos instrumentos evaluativos o el mismo sujeto a evaluar, el estudiante.

Según lo dicho, podríamos afirmar que una *pedagogía del mirar o contemplativa* estaría caracterizada por estimular en el docente:

1. la capacidad de *autoreflexión* sobre su propia praxis pedagógica, didáctica y *evaluativa*.
2. que tenga como principio el acto de la *contemplación*; es decir, que día a día se tome el *tiempo* para detenerse, mirar con calma, paciencia, prudencia y profundidad.
3. que asuma otra mirada del *tiempo*; distinguiéndose este por ser pausado, demorado e *inactivo*.
4. que tenga como principios la *interrogación*, el cuestionamiento y la pregunta constante, puesto que estos aspectos fortalecerán la *búsqueda del sentido* de su práctica dentro del aula de clase, así como la manera en la que está asumiendo sus procesos pedagógicos, didácticos y evaluativos.
5. *Capacidad de escucha de la otredad*: el docente en el marco de la *pedagogía del mirar o contemplativa* no solo tiene que mirar de manera profunda, sino también *escuchar la otredad*, puesto que la voz del otro resignifica el acto del saber.
6. que tenga como principios la *búsqueda de la comprensión y transformación* de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación dentro del aula de clase.

El docente, al tener en cuenta las anteriores *características* bajo la *perspectiva de la pedagogía del mirar o contemplativa*, podría convertirse en una gran *propuesta* y aporte pedagógico debido a que, enriquecería el camino de la *formación docente*. Por lo tanto, una *pedagogía del mirar o contemplativa*; ligada a la cotidianidad dentro del aula de clase en su relación *docente-estudiante*, en palabras de Romero (2020), “el maestro reflexiona y deconstruye su práctica para reconstruirla y hacerla más pertinente”, (p. 88) con *sentido, significativa, comprensiva e integral*.

Desde la propuesta de la *pedagogía del mirar o contemplativa* y sus *características*, no sólo se fortalece la formación en relación a la reflexión de la praxis docente sino también el ámbito *investigativo* del maestro, puesto que se asume aquí su papel como un *sujeto intelectual* que trasciende más allá de los elementos *técnico-instrumentales* propios de las lógicas y políticas educativas neoliberales, potenciando su capacidad crítica, convirtiéndose en productor y transformador incluso de su propio *saber*; quién constantemente *observa* y

escucha, es un investigador que “no solo aplica los saberes producidos por otros” (Romero, 2020, p. 89), sino que también los interroga, problematiza, construye y transforma.

Al tener en cuenta los elementos mencionados en el marco de *la pedagogía del mirar o contemplativa*, apostaremos aquí por una perspectiva alternativa a los modelos tradicionales de evaluar, los cuales aportarían en la generación de espacios más humanos, reconfortantes y motivacionales dentro del aula de clase, los cuales impactan de manera positiva no sólo la praxis diaria del docente sino también se vea reflejado en el mejoramiento en los estados de ánimo de los maestros y por consiguiente, ésta propuesta pedagógica se relaciona inminentemente con algunas características de la evaluación formativa, quienes buscan trascender más allá de las lógicas de la evaluación estandarizadas de corte neoliberal.

8.3. La evaluación formativa

Tal cual como se estableció tanto en la fundamentación y caracterización de la propuesta de *la pedagogía del mirar o contemplativa*, consideramos que la misma se complementa con algunos de los elementos de la *evaluación formativa*, razón por la cual el propósito del siguiente apartado será establecer una relación entre estas dos perspectivas.

Para (Moreno, 2016), citando a (Heritage, 2007), consideran que la evaluación formativa se puede definir como

un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos. (p. 157)

(Quijano N. , 2019) especifica que la noción de *aprendizaje continuo* se amplifica hacia la enseñanza, la didáctica y necesariamente en la evaluación, por lo mismo, esta perspectiva tiene un buen tiempo de reflexiones tanto epistemológicas, pedagógicas, didácticas y evaluativas, así como objeto de distintas críticas.

Por ejemplo, Moreno (2016) afirma que “la discusión acerca de la evaluación formativa ciertamente no es nueva, es un debate que tiene ya varias décadas de existencia”,

(p. 162), en un sentido más crítico autoras como Niño (2021) señalan que este tipo de evaluación “aparece por primera vez en Estados Unidos en 1967 con el propósito de satisfacer al cliente”. (p. 239). Por otro lado, Tamayo *et al* (2017) conceptualizan la *evaluación diagnóstico-formativa* como aquella también llamada

alternativa, naturalista, interna o auto reguladora, parte de un paradigma epistemológico que asume la construcción de conocimiento como un acontecimiento social, intersubjetivo, de interacción, mediado por el lenguaje y contextualizado en situaciones sociales y culturales determinadas. Es eminentemente cualitativo, pero no descarta la búsqueda de datos cuantitativos cuando sea pertinente. La evaluación, desde esta visión, es la elaboración de un juicio de valor con criterios que obedecen a la naturaleza del sujeto evaluado, en este caso, el proceso de enseñanza y las reglas que lo enmarcan en el ejercicio de su aprendizaje. (Pp. 32-33)

Algunos de los elementos mencionados por Tamayo *et al* (2017), han sido acogidos en su gran mayoría por el grupo de investigación *Evaluando_nos* de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); quienes desde una postura crítica han cuestionado “las nociones de evaluación donde se le ve como la sola medición de resultados, el rendimiento de cuentas o la clasificación objetiva de los sujetos evaluados” (Serna, 2020, p. 80), haciendo énfasis en que “la evaluación está sujeta, indefectiblemente, al contexto socio-histórico, cultural y económico de quienes en ella intervienen”. (p.80)

Bajo dichas consideraciones (Mottier, 2010) señala que la “evaluación formativa fue pensada respecto a las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 47), siendo su principal referente el psicólogo ruso (Vygotsky, 1934,1978) y su teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), en esta línea interpretativa; la autora en mención exploró lo que ella llama los marcos teóricos de la cognición y el aprendizaje con el fin de “conceptualizar la evaluación como una práctica situada que se co-constituye con los alumnos en el contexto social de cada microcultura de clase o (comunidad de aprendizaje)”. (p. 48)

Por consiguiente, el modelo de evaluación diagnóstico formativa ha sido también adaptada a nivel nacional e institucional desde las políticas educativas, a modo de ejemplo Niño (2021) menciona que: “a partir del Decreto 1757 de 2015, se acoge la evaluación diagnóstica formativa para la evaluación de los profesores inscritos en el Decreto 1278 de 2002” (p. 239), aspectos que dan cuenta de la trascendencia reflexiva y normativa a la que ha llegado dicha perspectiva evaluativa, procurando ser fiel a la postura crítica en el sentido de superar la visión técnico instrumental basada en el sistema de competencias, impulsando

los principios de un enfoque “cualitativo, que promueve una mirada de formación en un contexto sociocultural”. (p. 239)

Al tener en cuenta los aspectos mencionados, se van perfilando algunas de las *características* que puede llegar a tener esta perspectiva evaluativa, en este sentido Tamayo *et al* (2017) menciona por ejemplo a la

autoevaluación como el primer referente a la hora de pensar la evaluación diagnóstica formativa. Ya que cuando se habla de formativa es porque está orientada a corregir procesos y actuaciones y es el mismo maestro quien debe concientizarse y corregirse. (p. 33)

Con lo dicho, se va estableciendo una de las principales particularidades de la evaluación formativa; *la autoevaluación*, elemento clave al efectuar un proceso evaluativo, puesto que este criterio no es tenido en cuenta en las evaluaciones estandarizadas tipo Saber, al respecto Tamayo *et al* (2017) de una manera crítica afirman que:

La equivocación de la evaluación externa es creer que otro, con autoridad, verdad y poder va a corregirlo, sin conocer su contexto y sus esquemas de actuación pedagógicos y didácticos, axiológicos y estéticos, sociales y culturales. (p. 33)

Allí radica la importancia que para el grupo *Evaluando_nos* tiene el tema de los contextos socioculturales, económicos y políticos, puesto que no se puede imponer a todo un segmento de la población un tipo de evaluación, sin considerar que la gran mayoría de las dinámicas escolares responden a lógicas socioculturales, económicas y políticas totalmente distintas y desiguales.

Por lo tanto, la *autoevaluación* abre el espacio de reflexión por parte del docente y el estudiante con relación al proceso que se desea evaluar, buscando examinar los alcances, fortalezas y las debilidades presentadas, dando paso a una mirada más profunda y humanizante de la evaluación, aspecto que inminentemente se relaciona con *la pedagogía del mirar o contemplativa*; puesto que ésta tendría como propósito desarrollar una mirada pausada con calma y profunda del proceso realizado superando el simple número, dato o estadística que cualifica, estratifica, segrega y señala al ser humano.

Además, Serna (2020) escribe que la autoevaluación “permite que los errores cometidos sean analizados, reflexionados y corregidos; conduciendo los procesos de

enseñanza hacia niveles idóneos para aportar al progreso en el aprendizaje de los estudiantes” (p. 82). De ahí la importancia que el docente tenga como principio fundamental el cuestionar, problematizar e interrogar aspectos de su praxis cotidiana como *¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué y cómo evaluar?*, dicho ejercicio autorreflexivo le permitiría en palabras de Tamayo *et al* (2017) “comprender el posicionamiento pedagógico del profesor, sus problemas y dilemas, supuestos y creencias para identificar fortalezas y debilidades”. (p. 34)

Así pues, se establece *la autoevaluación* como uno de los elementos clave de la evaluación formativa, ya que al llevar a cabo este ejercicio constantemente en el aula de clase, aparece una segunda característica; su *función reguladora*, puesto que este aspecto “se basa en el refuerzo de los éxitos y la reconducción de los errores, en el estímulo del trabajo colectivo, la reflexión sobre la acción y la expresión de concepciones implícitas que dan sentido a las prácticas de los maestros” (p. 33), segundo elemento que también se correlaciona con *la pedagogía del mirar o contemplativa*.

Por consiguiente, tanto los procesos de autoevaluación, sus efectos reflexivos y reguladores son elementos clave al asumir una perspectiva formativa de la evaluación, sin embargo, no son los únicos, por ejemplo, Quijano, A (2022) considera los siguientes *elementos* para tener en cuenta: **1. “Es formadora y retroalimentadora, 2. Es de carácter continuo. 3. Conduce a la autonomía y a la interacción en la vida del sujeto”**. (p. 181)

Según la autora, podríamos sintetizar las anteriores características de la siguiente manera:

1. Es formativa; porque “reconocer las posibilidades del estudiante desde el interés por formar sujetos independientes, activos, seguros y responsables en su propio proceso de aprendizaje” (p. 181), incentiva el desarrollo de la autonomía y responsabilidad en el educando.

En este sentido, la formación se comprende como un proceso constante y cotidiano, enmarcado en la *contingencia*; es decir, que aunque se estandarice el currículo, la pedagogía, la didáctica o la misma evaluación, en el camino del proceso formativo siempre habrán

cambios y sorpresas, es la magia de la educación, por tal motivo, muchas veces las metas u objetivos trazados no saldrán como los docentes lo esperan, puesto que la educación al ser un trabajo con seres humanos está siempre sujeto a cambios, es la reflexión que un docente que se reconozca dentro de la perspectiva de *la pedagogía del mirar o contemplativa* tiene que tener presente, razón por la cual tiene que estar atento a las variaciones y a la propia contingencia dentro de los procesos formativos.

2. Retroalimentación¹³² (feedback); porque el docente en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* busca “el desarrollo del sujeto, por lo cual podrá percibir las oportunidades de aprendizaje en todos los estudiantes, independientemente de su ritmo, estilo y nivel de aprendizaje” (p. 181), característica trascendental debido a que la perspectiva de la evaluación formativa reconoce *la diferencia y la diversidad*; elementos clave a la hora de evaluar, ya que un docente tiene que ser consciente que desde que ingresa al aula de clase, todos los estudiantes son un universo de *variedades y multicolores*, quienes responden a una formación familiar, contexto cultural y económico distinto.

Por lo tanto, no es prudente estandarizar, ni encasillar, ni pretender que todos respondan de la misma forma y al mismo *ritmo de aprendizaje*¹³³, porque el efecto será el mismo; en otras palabras, siempre habrá distintos resultados, de allí que Serna (2020) de manera crítica afirme con relación a los procesos evaluativos que carecen de retroalimentación que: “como una rendición de cuentas sin oportunidad de retroalimentar y de la descalificación que trae cuando se clasifica por los mismos resultados”. (p. 81)

Por tal motivo, Moreno (2016) señala que un proceso de retroalimentación tiene que incluir tanto a profesores como estudiantes y en esa medida, el autor afirma que:

Una retroalimentación efectiva, por parte de los profesores, brinda información clara, descriptiva, y basada en criterios. Con ello, se indica a los alumnos: dónde están ubicados en una progresión de aprendizaje, cómo difiere su comprensión de la meta de aprendizaje deseada, y cómo pueden avanzar

¹³² (Anijovich, 2010) escribe que el origen del concepto de *retroalimentación* procede del campo de la ingeniería de sistemas, y se le conoce como aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema. Se trata de informaciones que circulan, de un punto a otro, y a modo de estímulos producen efectos sobre los elementos que componen dicho circuito, y pueden, de este modo, modificar los resultados de un sistema e incluso el sistema mismo”. (p. 130)

¹³³ Allí radica la importancia de teorías como “*los marcos de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*” de autores como (Gardner, 1994).

hacia esa meta. El profesor ejecuta los pasos para cerrar el vacío entre el aprendizaje actual del alumno y la meta esperada, modifica la enseñanza, evalúa nuevamente para dar información adicional acerca del aprendizaje, modifica nuevamente la enseñanza (p. 160)

Razón por la cual se tiene que trascender más allá de las virtudes propias del instrumento utilizado, por ejemplo con las pruebas estandarizadas, puesto que si éstas se reducen solamente a estratificar el saber del estudiante sin ningún tipo de retroalimentación y refuerzo de sus debilidades, estaríamos como docentes reproduciendo los intereses que traen consigo las políticas educativas neoliberales, dado que éstas se limitarán simplemente a determinar *juicios de valor* sobre quién es competente y quién no en el marco de la globalización, afín al neoliberalismo educativo y el mercado, así se haga de manera sutil o directa.

Por consiguiente, es muy válida la reflexión crítica que al respecto señala Serna (2020)

es fundamental que el profesor tenga la capacidad de reflexionar sobre su práctica docente y sus prácticas evaluativas para evitar ser dogmatizado por los intereses de agentes que no intervienen directamente en el acto de evaluar y que buscan intereses diferentes al de formar un sujeto integral y crítico. (p. 81)

Por ello, la retroalimentación es fundamental, porque posibilita efectuar un proceso evaluativo en distintos momentos, detectando las debilidades u obstáculos presentados por parte del estudiante con el fin de buscar la reflexión constante, la cual posibilite la corrección y genere un efecto positivo que incentive y motive al estudiante a desarrollar cada día mejor las actividades planteadas.

En esta línea interpretativa, (Anijovich, 2010) señala de manera crítica que los procesos de retroalimentación pueden generar aspectos positivos en el proceso de aprendizaje del estudiante como lo son *la autoestima, la confianza, la capacidad de logro, la autonomía*, pero también puede inducir un efecto contrario, es decir que, “apoyado en comentarios positivos, el alumno no reconozca que necesita mejorar algunos aspectos de su trabajo” (p. 132).

Por tal motivo, la retroalimentación según la autora, tiene efectos más productivos si la misma está centrada en el fortalecimiento de la actividad, el cómo el aprendiz la resuelva

y qué reflexiones realiza para mejorar su resultado (conciencia metacognitiva), sí estas acciones replican sobre la motivación y autoestima del estudiante, se estaría realizando una retroalimentación más eficaz.

Por otro lado, Cano (2020) citando a Moreno (2016), consideran que la retroalimentación también “contribuye a acelerar el aprendizaje, optimizar la calidad de lo que se aprende y elevar el logro individual y colectivo” (p. 235), por lo tanto, tiene que ser un proceso continuo y periódico, razón por la cual este tipo de acciones tendrían a la postre un resultado mucho más motivador que la simple nota, dato o estadística numérico-sumativo, que por lo general, tiende a ser desmotivador y frustrante para el educando, generando barreras, resentimientos y resistencias de aprendizaje entre docente y estudiante. En consecuencia, el proceso de retroalimentación promueve el estímulo y “tienen efectos socio-afectivos, en la motivación y en la autoestima de las personas”. (p. 235)

3. En consonancia con la retroalimentación, la evaluación formativa tiene que ser también continua y no sólo presentarse final del proceso (sumativa), dado que este aspecto permite al docente identificar debilidades de aprendizaje, pero más allá de ello, establecer una relación más cercana, dialogante y fraterna con el estudiante, en este sentido, se establecerán lazos más horizontales y no verticalizados de poder entre docente y estudiante, donde la comunicación continua sobre las debilidades presentadas es fundamental, puesto que a través de ésta se puede generar escenarios de aprendizaje más motivantes, los cuales incentiven al estudiante hacia la mejora continua en medio de sus condiciones de posibilidad.

4. La perspectiva de la evaluación formativa promueve *la participación del estudiante*, lo cual conlleva al desarrollo de la *autonomía y la interiorización en la vida del sujeto*. Para Quijano, A (2022), esta característica “significa que, el docente hace partícipe al estudiante en su proceso evaluativo, lo conduce a que él identifique y conozca sus capacidades y dificultades”. (p. 183)

Tal cual como lo promueve uno de los pilares fundamentales de la evaluación formativa; la *participación del estudiante* dentro de su proceso evaluativo, posibilitará una perspectiva más *democrática* de la evaluación y por lo mismo, más *significativa*, dado que el estudiante tendría que enfrentarse constantemente a su conciencia en coherencia con sus

logros y debilidades presentadas. Al tener en cuenta lo dicho, Cano (2020) señala con relación a la evaluación formativa con perspectiva democrática que

el alumno se concibe como sujeto que aprende, partícipe y responsable del mismo, no objeto de conocimiento, lo que implica según Kemmis citado por Moreno (2016), el requerimiento de una evaluación democrática, participativa y liberadora con el compromiso consciente del alumno como sujeto activo de su aprendizaje para dejar de ser receptor pasivo y pasar a ser sujetos de acción de su propio proceso. (p. 230)

Así mismo, la participación del estudiante dentro del proceso evaluativo lleva también a una confrontación de conciencias entre el estudiante (evaluación), sus compañeros (coevaluación) y el docente (heteroevaluación), *triangulación evaluativa* que propenderá por el desarrollo de valores como *la autonomía, la responsabilidad, el trabajo personal y grupal, la honestidad*, entre otros, dado que el estudiante al cuestionarse repetidamente sobre su propio proceso de aprendizaje será consciente de lo que pudo llegar a realizar de mejor manera, lo que hizo de forma excelente y lo que no realizó.

Además, Cano (2020) citando a (Sanmartí, 2016) señalan las virtudes que puede generar la triangulación entre evaluación, coevaluación y heteroevaluación, puesto que

los alumnos aprenden mucho más cuando se autoevalúan o son evaluados por sus compañeros. Mediante el diálogo entre pares en el aula, se comienza a habitar prácticas evaluativas entre los participantes y se fomenta entre todos, la mejora de los procesos. Para Moreno (2016), la coevaluación fortalece la crítica entre compañeros, se asumen roles de examinadores y facilita el trabajo docente. (p. 236)

Por tal motivo, Cano (2020) señala otro elemento fundamental de la evaluación formativa como lo es la *participación y el estímulo*; dado que desde la perspectiva de la autora “la participación del alumno permite involucrarlos, reconocer las necesidades en el proceso, desarrollar estrategias de autorregulación y colaborar para elaborar criterios evaluativos” (p. 234), en la misma línea interpretativa, Serna (2022) considera que la participación del estudiante en los procesos evaluativos también puede “aportar desde su reflexión los avances y las limitaciones de su aprendizaje. Incluso, al realizarla, el estudiante podría orientar al profesor en su propia práctica de aula”. (p. 82)

Al tener en cuenta lo dicho y estableciendo una relación con uno de los elementos propuestos dentro de *la pedagogía del mirar o contemplativa*, el docente no sólo tendrá una actitud contemplativa, sino que tiene que asumir una postura de *escucha del otro* (otredad),

valorar su capacidad de reflexionar sobre sí mismo y motivar al estudiante en que se pueden corregir las debilidades presentadas.

Así mismo, el docente tomará constantemente una postura interrogativa sobre el por qué el educando no logra desarrollar procesos de autonomía, responsabilidad, trabajo personal y grupal, en este sentido Cano (2020) señala que: “escuchar, hacer consciente de la multiplicidad de problemas, responder positivamente y replantear soluciones constructivamente, propician de forma eficaz la autoevaluación”. (p. 238)

Igualmente, es importante mencionar las reflexiones de Cano (2020) quién considera que:

La unión entre coevaluación y autoevaluación, según Álvarez (2001) puede originar formas de responsabilidad democrática, pues en esta suerte de Triangulación (alumno, docente, compañeros), cada uno tiene la posibilidad y responsabilidad de ser escuchado y hacer valer su opinión, lo que demanda una activa participación. (p. 238)

Ahora bien, con un constante ejercicio reflexivo en torno a la evaluación, el docente podría interpretar dinámicas externas al aula de clase que podrían estar impactando en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, sean los contextos culturales, las estructuras económicas familiares o la misma etapa existencial y genética de su vida, dinámicas complejas que todo ser humano tiene que vivir, por tal motivo, este proceso de reflexión y autorreflexión, necesita de un *docente contemplativo*.

Como complemento a las características tratadas, Moreno (2016) analiza tres estrategias para llevar a cabo una evaluación formativa, a saber, “*evaluación al vuelo, evaluación planeada para la interacción, y evaluación enclavada en el currículum*”. (p. 158)

Para dicho autor,

La evaluación al vuelo ocurre espontáneamente durante una clase. Por ejemplo, una profesora observa las discusiones de un grupo y escucha que los alumnos expresan ideas equivocadas acerca de un concepto científico que ha estado enseñando. Entonces, ella decide cambiar la dirección de su clase para dar una explicación rápida e inesperada.

Evaluación planeada para la interacción. En este tipo de evaluación el profesor decide de antemano cómo aclarar las ideas de los alumnos durante la enseñanza. Por ejemplo, el profesor planea las preguntas que formulará durante la clase a fin de capacitar a los alumnos para explorar ideas, de modo que estas ideas puedan aportar información valiosa para la evaluación.

Evaluación situada en el currículum. Hay dos tipos de evaluaciones, aquéllas que los profesores y los desarrolladores del currículum incorporaron en él de forma continua para solicitar retroalimentación en puntos clave de una secuencia de aprendizaje, y aquéllas que son parte de las actividades continuas

del aula. Por ejemplo, las representaciones acerca de las matemáticas creadas por un alumno durante las clases pueden funcionar como evaluaciones formativas, como pueden serlo también los cuadernos de ciencias del alumno que son parte de las actividades regulares de aula. (Pp. 158-159)

Al tener en cuenta las anteriores estrategias planteadas por Moreno (2016), consideramos que *la evaluación al vuelo* es la mejor muestra para resaltar cómo dentro del marco de la evaluación formativa, el docente debe estar preparado para *la espontaneidad, la expectativa y lo inesperado*, ya que durante el proceso de *enseñanza-aprendizaje* se presenta la *contingencia*, cuando surgen este tipo de acontecimientos dentro del aula escolar, el docente tiene que reflexionar sobre su práctica pedagógica en búsqueda de seguir nutriendo elementos didácticos que le permitan también interrogarse sobre su proceder evaluativo.

Como complemento a las estrategias previamente tratadas, Moreno (2016) citando a Heritage (2007) consideran que existen “cuatro elementos centrales de la evaluación formativa: **1) Identificación del “vacío”, 2) Retroalimentación, 3) Participación del alumno, y 4) Progresiones del aprendizaje**” (p. 159). De las anteriores, la retroalimentación y la participación del alumno ya fueron tratadas, en este sentido, se nombran a continuación la identificación del “vacío” y la progresión del aprendizaje.

Moreno citando a (Sadler, 1998) consideran que la *identificación del “vacío”*; consiste en “identificar el vacío existente entre el estado actual del aprendizaje del alumno y alguna meta educativa deseada” (p. 159); a saber, dentro del aula de clase el docente se enfrenta a estudiantes que están inmersos en distintos contextos sociales, culturales, económicos, existenciales y hasta genéticos, que trae como consecuencia la diversidad en sus formas y procesos de aprendizaje, es lo que desde otras perspectivas constructivistas suelen llamar, exploración de los *conocimientos o saberes previos*.

En este sentido, el acto educativo ya es un reto para el docente, porque todos los estudiantes aprenden a distintos ritmos, de allí que unos puedan tener procesos más avanzados que otros, al considerar dichas condiciones dentro del aula escolar, el docente tiene que comprender que no puede evaluar de la misma manera a todos los estudiantes (estandarizar), porque los resultados siempre serán distintos; unos superior, otros alto, bajo e inferior, según las escalas que determine cada institución, bajo dicha consideración es que el docente tiene que identificar dichos *vacíos de aprendizaje* que presentan los estudiantes y

en esa medida, establecer estrategias que permitan un aprendizaje formativo en el marco de sus condiciones y posibilidades, dicha coyuntura pedagógica conduciría necesariamente a tener una perspectiva orientada hacia la evaluación formativa.

Así pues, *identificar vacíos de aprendizaje, efectuar constantes procesos de retroalimentación, escuchar la voz del estudiante e incentivar su participación constante* en los procesos evaluativos serían elementos fundamentales que conducirán con seguridad hacia *las progresiones del aprendizaje*.

Moreno (2016) señala en relación a *las progresiones del aprendizaje*, las cuales tienen como fin proporcionar “la gran foto de lo que debe ser aprendido, y ayudan a los profesores a ubicar el estado actual del aprendizaje del alumno en el continuum a lo largo del cual los alumnos esperan progresar” (p. 161), dichas progresiones para Quijano, A (2022), tienen que considerarse en el marco de la evaluación formativa como *aprendizajes para toda la vida*; de ahí que, para ésta autora las acciones que establezca el docente deben ser *significativas*, relacionadas con la cotidianidad, sus intereses, útiles y que le permitan comprender su contexto sociocultural y político.

Por consiguiente, la perspectiva centrada en la evaluación formativa también tiene un fuerte componente *ético, significativo, político y democrático*, dado que conduce a formar sujetos con igualdad de oportunidades, fomentando un respeto mutuo con criterios transparentes. De acuerdo con (Álvarez, 2001) la ética en la evaluación es el constante interrogante por saber al servicio de quien está la evaluación, los fines que persigue y qué usos se da de la información. (Cano, 2020, p. 248)

En esta línea interpretativa, Cano (2020) citando a (Santos, 1995) considera que la *ética* en la evaluación está presente en diversas partes del proceso de enseñanza y de aprendizaje y en el enfoque general, por lo tanto

Es necesario pensar la evaluación en función de valores públicos: De derechos de docentes, de administradores, alumnos, acudientes y de deberes por cumplir de los implicados, para construir relaciones horizontales, pues no se trabaja bajo la presión o la relación de saber-poder, sino en favor de la justicia, al reconocer que cada individuo es él que sabe cuánto avanzó y cuánto aprendió. (Pp. 248-249)

Al tener en cuenta lo tratado en el presente apartado sobre algunos de los *fundamentos, características y elementos* que pudieran hacer parte de una evaluación formativa, pasaremos finalmente a realizar algunas reflexiones sobre la aplicación de ésta en el marco de una *pedagogía del mirar o contemplativa*.

8.4. La pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa aplicadas en el aula

Con base en lo tratado en los apartados 8.1, 8.2 y 8.3 sobre *la pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa*, la pregunta que nos concierne responder es cómo se podría generar una propuesta de carácter aplicativo que contenga tanto los *fundamentos, características y elementos* de estas dos perspectivas, estableciendo si éstas propuestas propician un mejoramiento en el estado de ánimo de los docentes en cuanto a los procesos de evaluar y una relación más armónica entre docente y estudiante dentro del aula en el proceso de formación mediante la interacción.

La respuesta que en principio consideramos es que *no* se puede llegar a consolidar al menos dentro de la presente investigación educativa una propuesta práctica que lleve a cabo los intereses de las dos propuestas tratadas, debido a que las fuentes primarias que se tomaron para que dieran respuesta a nuestra pregunta de investigación, fueron los docentes de *todas* las asignaturas de 10° y 11° del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI).¹³⁴

Según lo afirmado, consideramos que no es pertinente plantear una propuesta práctica en donde confluyen tanto *la pedagogía del mirar como la evaluación formativa*, puesto que todos los docentes de 10° y 11° responden a formaciones disciplinares, miradas filosóficas, epistemológicas, didácticas y evaluativas distintas, por lo cual sería muy pretencioso e incluso inocente, ideal y utópico pensar que una instrumento evaluativo puede llegar a ser aplicado de la misma manera en todas las asignaturas del saber y que a través de las mismas se estaría fomentando y aplicando *una pedagogía contemplativa y una evaluación formativa*, ya que podríamos caer en la misma crítica que se planteó a lo largo de la presente investigación educativa con relación a la evaluación estandarizada y es la homogenización

¹³⁴ Ver apartado 7.2, en donde se realizó el análisis de la formación académica y cargo que desempeñan la población participante de la investigación.

de las formas de evaluar, las cuales como se logró establecer, han traído distintos síntomas y efectos negativos tanto en los cuerpos como en la psiquis de los docentes.

Por lo tanto, lo que sí podemos plantear es una serie de *recomendaciones* para los docentes lectores de la presente investigación, indistintamente de su área de formación, incentivándolos a que de una u otra manera lleven a la praxis los distintos elementos que proponemos a continuación, los cuales consideramos que podrían enriquecer su práctica educativa dentro del aula y a la misma vez, generar espacios *democráticos, participativos, éticos y significativos* durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, que generen tanto para docentes como para estudiantes escenarios de motivación, autoestima, autonomía, *autorregulación* y crecimiento mutuo en pro de propiciar un conocimiento más centrado la humanización del saber.

No obstante, no podemos negar la dominancia que tienen las pruebas estandarizadas dentro del sistema escolar tanto a nivel internacional como nacional y los impactos que han traído no sólo dentro del sistema educativo, llegando a transformar las prácticas pedagógicas y evaluativas dentro del aula de clase con el fin de mejorar los resultados de las pruebas externas de las instituciones escolares.

Al tener en cuenta lo anterior, se nos plantea una constante *tensión* entre las pruebas estandarizadas externas (pruebas Saber) y la manera de evaluar dentro del aula, objeto de análisis de Niño (2022) en su artículo “*Pruebas estandarizadas Saber y evaluaciones aula: ¿relaciones de proximidad o distanciamiento? Área de Ciencias Sociales*”.

La postura de la presente investigación educativa con relación a dicho debate podría parecer bastante radical, pero sostenemos los argumentos de evitar en lo posible dentro del aula los procesos estandarizados, puesto que si no se efectúan con el respectivo tacto pedagógico, didáctico y evaluativo, este tipo de pruebas lo único que establecen es una jerarquización y estratificación del saber, determinando, excluyendo y desmotivando a muchos estudiantes e instituciones, razón por la cual sí se tiene en cuenta la aplicación de evaluaciones estandarizadas dentro del aula escolar es sumamente importante la *mirada de un docente contemplativo*.

Por ende, en coherencia con los propósitos críticos de la presente investigación educativa, nos aproximamos a una serie de elementos en el marco de *la pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa*, que *posiblemente* pueden ser empleados de una manera humanizante del saber como formas prácticas para llevar a cabo procesos de retroalimentación y refuerzo de las debilidades presentadas en este tipo de evaluaciones. Sin embargo, dejamos claro que en sí, el instrumento, la formulación y la construcción de este tipo de pruebas no es lo negativo, sino los efectos que están generando bajo la lógica educativa neoliberal y de mercado en el marco del capitalismo y la sociedad globalizada.

Es así como a continuación, sin la intención de generar *una instrumentalización* de la propuesta de *la pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa*; consideramos los siguientes ítems para que el docente tenga en cuenta al desarrollar desde su formación y conocimiento disciplinar y pluridisciplinar, pueda considerar los siguientes elementos para que sean llevados a la práctica en el aula a la hora de fortalecer procesos en el marco de la preparación de evaluaciones estandarizadas o simplemente en el proceso de *enseñanza-aprendizaje* desde una perspectiva formativa y que dicha propuesta pueda generar un bienestar en el estado de ánimo de los docentes y una relación más amena y armónica con los estudiantes.

1. Momento preactivo¹³⁵: hace referencia específicamente a los elementos o características que están vinculadas a nuestra propuesta de *la pedagogía del mirar o contemplativa*; es decir, las distintas *actitudes o reflexiones* que tiene que tener cualquier docente, indistintamente de su área y conocimiento disciplinar al momento de iniciar un proceso pedagógico, didáctico o evaluativo; y son los siguientes:

- Capacidad de *autorreflexión* sobre su propia praxis pedagógica, didáctica y *evaluativa*.
- Desarrollo del acto de la *contemplación*; es decir, tomarse el *tiempo* para detenerse, mirar con calma, paciencia, prudencia y profundidad.

¹³⁵ El momento llamado aquí *preactivo*, es elaboración propia del autor de la presente tesis, bajo la influencia de las ideas de Han (2010) y *la pedagogía del mirar o contemplativa* y los aportes teóricos de (Mottier, 2010) con relación a la *Evaluación formativa de los aprendizajes*.

- Asumir otra mirada del *tiempo*; distinguiéndose por ser pausado, demorado e *inactivo*.
- Tener como principios en su praxis la *interrogación*, el cuestionamiento y la pregunta constante, puesto que estos aspectos fortalecerán la *búsqueda del sentido* de su práctica dentro del aula de clase, así como la manera en la que está asumiendo sus procesos pedagógicos, didácticos y evaluativos.
- *Capacidad de escucha de la otredad*: el docente en el marco de la *pedagogía del mirar o contemplativa* no solo tiene que *mirar* de manera profunda, sino también *escuchar la otredad*, puesto que la voz del otro resignifica el acto del saber, por lo tanto, el docente en el marco de la pedagogía del mirar o contemplativa no puede ser autoritario y punitivo, imponer su mirada disciplinaria sin escuchar a los estudiantes, por lo cual, debe ser un docente mediador, constructor de puentes del saber.
- La constante *búsqueda del sentido y la comprensión* de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación dentro del aula de clase. Aunque la pedagogía del mirar enuncia un acto *contemplativo*, el mismo no puede quedarse solamente allí, la contemplación tiene que contener un acto *transformativo y crítico*, no es sólo interpretar las condiciones de aprendizaje, sino buscar su constante modificación.

Los siguientes elementos que se enmarcan en nuestra propuesta de *la pedagogía del mirar o contemplativa* no tienen necesariamente un orden establecido, y aunque reciben el nombre de *momento preactivo*, tiene que ser una reflexión constante en cualquier *tiempo* del proceso educativo, por lo tanto, se tiene que desarrollar de manera *continua*, al tener en cuenta dichas consideraciones, el docente estaría implementando un proceso formativo más eficaz y posiblemente mejoraría su estado de ánimo y una relación más armónica en el aula de clase.

2. Momento interactivo¹³⁶: el siguiente momento es cuando se desarrolla en pleno la relación directa entre *docente-estudiante*, aquí es donde el docente tiene que estar atento y

¹³⁶ Los momentos *interactivo, retroactivo y proactivo*, han sido tomados y adaptados de las reflexiones de (Mottier, 2010, págs. 51-52). Sin embargo, la autora realiza una síntesis crítica de los trabajos francófonos a la evaluación formativa y en su artículo los llama conceptos de *regulación*, sin embargo, dicho concepto no se ha aplicado en la presente propuesta, sino se emplea el término *momento*.

mirar contemplativamente el proceso realizado, por ello, las características propias de este momento serían:

- *Una mirada formativa:* aquí el docente incentiva el desarrollo de *la autonomía, responsabilidad, autoestima, confianza y capacidad de logro* en el educando, su proceso evaluativo no tiene que ser punitivo sino más bien *formativo*, su *mirada tiene que ser contemplativa*, reflexionando sobre los contextos, ritmos y dinámicas socioculturales, económicas y genéticas que convergen en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del estudiante.
- *Tiempos de contingencia:* el docente tiene que ser consciente que aunque se establezcan unos propósitos y metas de aprendizaje, durante el proceso pueden acontecer muchos aspectos no tenidos en cuenta, bajo dichas condiciones, las metas de aprendizaje no pueden convertirse en una camisa de fuerza para evaluar, por el contrario, se tiene que tener una *actitud del tiempo distinta*, recordar que no hay afanes y velocidades a la hora de efectuar procesos de aprendizaje, además, en los momentos de contingencia, pueden surgir *condiciones de saber* que no están necesariamente planeadas en el cronograma y se pueden convertir muchas veces en momentos más enriquecedores y significativos que las mismas que ya se habían programado.

3. Momento retroactivo: el siguiente momento se vincula con los procesos de *retroalimentación o (feedback)*, que tiene que realizar el docente. Aquí el profesor tiene que tener en cuenta los siguientes elementos para desarrollar un proceso evaluativo formador:

- Reconocer la *diferencia y la diversidad*; elemento clave a la hora de evaluar de manera formativa, dado que el docente tiene que ser consciente que todos los estudiantes son distintos, captan la realidad de manera diferente y asimismo, su proceso de aprendizaje responde a factores genéticos, socioculturales y económicos distintos, por lo cual, el docente tiene que entender los distintos *ritmos de aprendizaje* y fomentar a través de los procesos de retroalimentación, la motivación del estudiante por fortalecer las debilidades presentadas. De igual manera, no se debe confundir la retroalimentación con ser complaciente con el estudiante, por tal motivo, la

retroalimentación debe brindar información clara, descriptiva y basada en criterios que se están tratando de manera disciplinar.

- *Evaluación continua:* para diferenciarse de la evaluación sumativa y estandarizada, el docente tiene que comprender que evalúa desde que ingresa al aula de clase, por lo tanto, es necesaria *una mirada contemplativa* en donde identifique debilidades presentadas por parte del estudiante, razón por la cual la evaluación tiene que ser continua y en todo momento del proceso formativo, no sólo al final, por lo cual los juicios de valor del profesor tendrán que tener en cuenta los distintos momentos, ritmos y procesos de aprendizaje vividos.

4. Momento proactivo: es cuando el docente tiene que incentivar, motivar al estudiante a seguir profundizando en el camino del saber, no sólo aprendiendo cómo un *sujeto pasivo* del conocimiento, sino incentivando a que puede llegar a ser *sujeto activo* y constructor de su propio saber, por lo tanto, se inspira al estudiante a que puede buscar el conocimiento por cuenta propia a través del desarrollo de nuevas actividades de aprendizaje, razón por la cual se considera que los siguientes elementos pueden hacer parte de dicho momento:

- *La autoevaluación:* abre el espacio de reflexión por parte del docente y el estudiante con relación al proceso que se desea evaluar, buscando examinar los alcances, fortalezas y las debilidades presentadas, dando paso a una mirada más profunda y humanizante de la evaluación. Además, permite por parte de los sujetos implicados que los errores cometidos sean analizados, reflexionados y corregidos.
- *Participación activa del estudiante en su proceso evaluativo:* Aquí el docente tiene que *escuchar* la voz del estudiante, no se puede pensar ninguna propuesta pedagógica o evaluativa que no le de la *voz al otro*, que tenga en cuenta su mirada, sus puntos de vista, sus perspectivas, este aspecto fortalecería la autoestima del educando y en razón a ello, conduciría al docente a *interrogarse* en cuanto a que el conocimiento no puede ser impuesto de una manera autoritaria, sino que tiene que establecerse una relación dialogante y democrática que puede llegar a ser más significativa y enriquecedora para el estudiante incentivando constantemente en el camino del saber.

- *Confrontación de conciencias o triangulación evaluativa*: es entender que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se debe escuchar la voz del estudiante (autoevaluación), los otros (coevaluación) y la propia reflexión del docente (heteroevaluación), el diálogo acordado bajo esta *triangulación evaluativa*, propiciaría acuerdos mutuos de mejoramiento, fomentando la reflexión continua, el desarrollo de aspectos como la autonomía, la responsabilidad tanto en el trabajo individual como grupal y el desarrollo de *consensos* para llegar a la *toma de decisiones* en cuanto a una nota valorativa, en la cual todas las partes lleguen a un acuerdo y no sea solamente la imposición autoritaria del docente o la manipulación de la nota por una necesidad propia del estudiante.
- *Progresiones del aprendizaje*: finalmente, en el desarrollo de la pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa, el docente en un dialogo franco con el estudiante deben considerar si hubo un avance en el aprendizaje, si con el proceso realizado se adquirieron nuevos conocimientos o se fortalecieron otros, por tal motivo, el maestro no sólo tiene que estar en una postura contemplativa, sino también tiene que estar atento a los factores que son *significativos y estimulantes* para los aprendices, puesto que seguramente los estudiantes indistintamente la asignatura, siempre cuestionan el *para qué* de dicho conocimiento, porque no ven el propósito de lo que estudian, en esta situación, el docente tiene que dar sentido y significar su propia praxis y contagiar a los estudiantes hacia la mejora continua y una estrategia para alcanzar dicho fin es brindar constantemente un espacio armónico dentro del aula de clase, a saber, *miradas, procesos y evaluaciones formativas*.

Ahora bien, con los elementos expuestos tanto de la propuesta de la *pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa*, la pregunta aquí sería a través de qué medios didácticos se podría llevar a cabo la aplicación de algunos de los elementos propuestos; *preactivo, interactivo, retroactivo y proactivo* de la evaluación. Por lo tanto, el siguiente apartado se aproxima a las *estrategias didácticas* que pueden convocar a las distintas áreas del saber quienes trabajan a manera de procesos y que por lo mismo, pueden emplear una manera de evaluación formativa más allá de la estandarización.

8.5. Estrategia didáctica para llevar a cabo una evaluación formativa

Cuándo nos hacemos la pregunta sobre qué estrategia es la más efectiva para llevar a cabo un proceso en el marco de *la pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa*, la respuesta es múltiple, puesto que hay gran variedad de estrategias metodológicas y didácticas que pueden permitir al docente una aproximación al desarrollo eficaz de una evaluación formativa, depende de la experticia del docente y su constante proceso reflexivo dentro de su saber disciplinario, pedagógico, didáctico y evaluativo que enriquezca su praxis a través de su implementación.

Razón por la cual, a continuación se presenta una consideración didáctica sin pretender que sea la única y tampoco que responda a todas las necesidades de aprendizaje, sean estas en relación a aspectos genéticos, de edad y contextos socio culturales y económicos a los cuales se ve enfrentado los docentes a la hora de efectuar un proceso de enseñanza y aprendizaje. De allí que, está en el docente en cómo asume y perfecciona los planteamientos aquí propuestos, los cuales tienen la intención de ir más allá de los resultados de una prueba estandarizada, para este caso las Saber.

Los portafolios o el trabajo por proyectos: son una herramienta que le permite al docente de cualquier asignatura verificar el proceso de trabajo que llevó a cabo un estudiante en distintos momentos de su proyecto, los criterios de cómo se evalúa ya dependen de cada docente, el nivel en el que se encuentra el estudiante y los grados de complejidad que contiene la temática a tratar.

(Knoester & Meier, 2021), consideran que el uso de portafolios o el trabajo por proyectos es una forma alternativa a las pruebas estandarizadas, puesto que estas propuestas de trabajo en el aula de clase son un elemento muy poderoso para desarrollar procesos formativos, porque en principio muestra todo un *proceso* de trabajo para el estudiante como para el docente, en esa medida, el educando desarrolla aspectos como la *autonomía*, ya que sentiría el *reto* de llevar a cabo su propuesta investigativa, así como la defensa de su trabajo.

Por lo tanto, el estudiante puede escoger uno de los temas de su preferencia a tratar, característica que lo convocaría a indagar a mayor profundidad sobre los elementos que le

han llamado previamente la atención, lo cual fomenta su motivación hacia la consulta de la temática propuesta.

Así mismo, la construcción de los portafolios o el trabajo por proyectos mostrará el desarrollo de procesos cognitivos como la búsqueda de “evidencias, conexiones, conjeturas y puntos de vista” (p. 115). De igual manera, en el proceso evaluativo los estudiantes de manera reflexiva los ayudará a “identificar fortalezas, pasiones y áreas específicas para el crecimiento” (p. 115), así como las debilidades presentadas, elementos a tener en cuenta durante la *autoevaluación*.

Además, el portafolio o el trabajo por proyectos al ser un proceso, implica tiempo para su elaboración, en este sentido el estudiante también podrá reflexionar sobre sus hábitos de estudio, autorregulación, organización de los tiempos y desarrollo de estrategias que le permitan sobrepasar las barreras de aprendizaje presentadas, conjunto de elementos que un docente que se enmarque dentro de una *pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa* tiene que tener en cuenta, puesto que los mismos impulsan y potencian de manera continua las progresiones del aprendizaje del estudiante, así como su motivación y la finalización de su proceso de manera exitosa.

Razón por la cual, *los portafolios o el trabajo por proyectos* son estrategias que pueden aplicar *todos* los docentes de las distintas asignaturas; por ejemplo, el docente de sociales puede realizar un trabajo de orden histórico, allí los temas pueden ser predilección e interés del estudiante, el área de artes, explorar todo un proceso creativo según la habilidad artística que estén desarrollando, español puede potenciar los procesos gramaticales, escritos y orales como lo puede ser hablar en público desde una temprana edad, matemáticas, la profundización en las destrezas numéricas, e inglés fortalecer las habilidades en lenguas extranjeras y así sucesivamente en cada una de las asignaturas no mencionadas.

Siempre y cuando el docente asuma una postura *contemplativa*, motivadora y potenciadora del saber, con seguridad obtendrá resultados exitosos, no necesariamente basados en notas sumativas ni estandarizadas, ya que el portafolio o el trabajo por proyectos tiene la característica que el estudiante tendrá la oportunidad de volver a presentarse si se considera que no alcanzó los criterios estipulados por los docentes o los comités evaluadores,

este hecho mostraría con claridad los procesos de *retroalimentación*, elemento fundamental dentro de un proceso formativo.

En coherencia con los planteamientos de (Knoester & Meier, 2021), consideramos que el portafolio o el trabajo por proyectos son estrategias didácticas que permiten llevar a cabo un proceso que se relaciona dentro de la perspectiva de la evaluación formativa, demanda un docente contemplativo y va más allá de la estandarización; puesto que,

- Los temas que se estudian y defienden son elegidos, en gran parte, por los estudiantes.
- Se enfocan en habilidades clave útiles para la ciudadanía democrática, que además de contenido (matemáticas, ciencias, lenguaje, historia, arte), incluyen presentaciones, oratoria y defensa oral.
- Las evaluaciones del portafolio involucran la debiberación pública entre múltiples evaluadores, incluidas las personas que más se preocupan por los estudiantes en sus vidas cotidianas, como los padres, profesores y otros estudiantes. (p. 117)

Según lo dicho, los portafolios o trabajo por proyectos podría ser una forma en la cual se podría convocar a todas las asignaturas para trabajar y evaluar de manera formativa, teniendo en cuenta elementos tanto de *la pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa*.

Cabe señalar que, tanto el portafolio como el trabajo por proyectos al ser estrategias didácticas que convocan todo un proceso, las mismas pueden tener complementos cognitivos internos como lo son el desarrollo de actividades a través de *mapas mentales, sinópticos, conceptuales, espinas de pescado, matrices de información, mapas cartográficos, mentefactos, infografías, cómics, historietas, video-foros, sopas de letras, crucigramas, análisis iconográficos, cuadros comparativos, crónicas, líneas de tiempo, biografías, blogs, podcast, juegos online, consulta de significados desconocidos, exposiciones, procesos lectores, salidas de campo a museos, lugares históricos, análisis de símbolos y lugares emblemáticos*, entre otras.

Con los elementos expuestos tanto de *la pedagogía del mirar como de la evaluación formativa*, se espera que el docente al aplicarlos desde las distintas asignaturas, conocimiento disciplinar y sus perspectivas pedagógicas y didácticas, pueda convertirse en un pequeño aporte e insumo para mejorar las prácticas evaluativas dentro del aula, que repliqué sobre lo que se pretende, el mejoramiento en los estados de ánimo de los docentes al momento de evaluar y por ende, la mejora también en su calidad y tiempos de vida, proyectando aulas más amenas y motivadoras hacia el saber y por que no, mejoren los resultados en las pruebas

externas, porque al fin de cuentas, se potencia también los procesos lectores, matemáticos y de lenguas extranjeras, en donde por lo general, hace énfasis este tipo de pruebas estandarizadas.

Por lo mismo, para el estudiante esta propuesta pedagógica y de evaluar genera mayor motivación, convoca a un trabajo más enriquecedor entre el docente y estudiante, incentivan, orientan y guían a participar en la construcción de su propio aprendizaje, valorando su voz y haciéndolo partícipe de su propio saber.

Por consiguiente, los distintos momentos expuestos; ***preactivo, interactivo, retroactivo y proactivo***; en el marco de una *pedagogía del mirar* consideramos que pueden ser implementados para el desarrollo de una *evaluación formativa* más eficaz que promueva la humanización del saber, aspecto que contrarresta a la cosificación y homogenización en la que cayó los procesos estandarizados de evaluar, razón por la cual no se realizó una propuesta a fin a los intereses en la mejora de los resultados de las pruebas Saber, sino que se postula aquí, es una propuesta pedagógica y evaluativa que propicie una mejora en los estados de ánimo de los docentes que establezca relaciones más humanas, democráticas, éticas y dialogantes con los estudiantes.

Así mismo, dichos elementos tendrán como objeto ampliar la mirada más allá de los procesos evaluativos y trascender hacia el cuestionamiento propio del sistema social en el que se vive, razón por la cual, se presentan a continuación algunas *consideraciones y recomendaciones* sobre el proceso de investigación educativa llevada a cabo.

CAPITULO IX

CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones de una manera general sobre el proceso de investigación educativa llevada a cabo, teniendo como referente las distintas categorías establecidas para su análisis como lo fueron: *1. Orientaciones y políticas educativas en evaluación estandarizada, internacional y nacional. 2. Postulados filosóficos de Byung-Chul Han y 3. Evaluación*, con las respectivas subcategorías planteadas.

Además, las conclusiones se complementan con algunas *recomendaciones* sugeridas aquí, las cuales están contrastadas con base en la pregunta problema y orientadoras, el objetivo general y específicos planteados, los referentes teóricos y metodológicos usados para el análisis de la investigación educativa, así como los resultados obtenidos del trabajo de campo realizado con los docentes de 10° y 11° del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), triangulación metodológica que permitió establecer como propuesta la relación entre *la pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa*, enlace que se espera sea un aporte significativo al campo de la pedagogía, la didáctica y la evaluación desde una perspectiva formativa.

Por lo tanto, esperamos que la presente investigación educativa se convierta en un referente y pequeña puerta para próximos trabajos de investigación quienes, desde sus agudas miradas, puedan ampliar, profundizar, cuestionar y perfeccionar muchos de los elementos tratados aquí.

9.1. Orientaciones y políticas educativas en evaluación estandarizada, internacional y nacional

Con relación a la categoría empleada, “*orientaciones y políticas educativas en evaluación estandarizada, internacional y nacional*”; fue notoria la influencia que tienen organizaciones socioeconómicas como lo son el BM, FMI, OCDE, UNESCO, BID, CEPAL y la CE, entre otras, quienes desde su dominancia económica a nivel mundial sugieren a manera de orientaciones a los países principalmente los llamados en *vías de desarrollo*, otrora subdesarrollados, la concepción de educación que dichas instituciones

consideran afines a sus intereses, que se vinculan dentro de las lógicas neoliberales de mercado y las narrativas del sistema capitalista y la globalización.

Por tal motivo, conceptos como los de *capital humano*, *calidad educativa*, *competencias*, *estandarización*, entre otras, se han convertido en los principales ejes articuladores de las narrativas discursivas de política educativa a nivel mundial, que desde distintos referentes teóricos, pedagógicos, didácticos, metodológicos y curriculares han sido implantados en los distintos sistemas educativos bajo formas, modos y niveles diferentes, aspecto que hasta el día de la escritura de la presente investigación educativa se puede convalidar al consultar cualquiera de las páginas web oficiales de dichas organizaciones socioeconómicas y verificar los discursos que circulan allí y que soportan sus orientaciones educativas, aspecto que consideramos respondió a uno de los *objetivos específicos* que se trazó al inicio de la investigación educativa.¹³⁷

Por lo tanto, una de las primeras conclusiones es que el docente ha de asumir una *postura crítica* con relación a cómo circulan estos discursos dentro del sistema educativo, puesto que si el profesor no interroga y cuestiona el origen, naturaleza, fines e intereses que persiguen dichos conceptos, caerá en la *naturalización* de estos, replicando solamente los aspectos benévolos que nos hacen ver y creer sobre dichas narrativas y discursos.

Por ende, es casi natural que este tipo de narrativas se hayan introducido y aplicado a las políticas educativas a nivel nacional más que todo a partir de la década de los noventa vinculándose a los metarrelatos de la globalización y el neoliberalismo, por tal motivo, hay una serie de políticas educativas al interior del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las distintas Secretarías de Educación Nacional (SED), que buscan reproducir e implementar a partir de la sanción de distintas leyes, decretos y normas, la aplicación de conceptos como los de *capital humano*, *calidad educativa*, *competencias*, *estandarización*, *eficacia* y *eficiencia*, entre otras.

Lo mencionado se puede sustentar de manera argumentada, evidenciando cómo los docentes de 10° y 11° del LHEMI durante el proceso de la entrevista, demostraron

¹³⁷ Analizar las orientaciones y políticas educativas de evaluación estandarizada, internacional y nacional y su relación con las categorías de capital humano, calidad educativa y competencias con el propósito de comprender el referente conceptual que las sustenta. Introducción. (p. 9)

conocimiento al responder sobre preguntas en relación con la concepción que tenían sobre conceptos como los de *calidad educativa*, *las competencias* y el fenómeno educativo de la *estandarización de la evaluación*, mostrando con ello que indiferentemente de su formación disciplinar, el docente da cuenta e interpreta estos conceptos.¹³⁸

Al reconocer que efectivamente este tipo de narrativas circulan casi que de manera natural dentro del sistema educativo, recomendamos que el docente no sólo sea consciente sobre qué competencias, conocimientos, habilidades y destrezas pretende desarrollar dentro de su conocimiento disciplinar, sino qué finalidades persigue con este propósito, puesto que hay que señalar que el impulso de conceptos como los de *capital humano*, *calidad educativa* y *competencias*, entre otras, tienen una marcada finalidad de tendencia económica, buscando configurar subjetividades afines al mercado y el desarrollo del capital, a saber, la imposición de una ideología empresarial, en donde se logró evidenciar que, en el marco del despliegue de su ideología no tienen tanta visibilidad los procesos de marginación y exclusión tanto de países, instituciones, directivas, docentes y estudiantes que no logran alcanzar los objetivos, metas e indicadores propuestos.

Al tener en cuenta lo dicho, hay que no perder de vista las implicaciones y efectos que ha ocasionado no sólo para el sistema educativo sino para la sociedad en general, puesto que la implementación de estas narrativas ha propiciado toda una serie de consecuencias no tan positivas como lo ha sido *la rendición de cuentas (accountability)*, la constante clasificación, jerarquización y segregación de países, instituciones, directivas, docentes y estudiantes, debido a la reiterada búsqueda de alcanzar metas, indicadores y resultados, todo ello bajo el amparo de un discurso frenético que impone la ideología de orden neoliberal y empresarial, que minimiza y desvirtúa los fines propios de una educación centrada más en la formación de individuos íntegros, éticos, democráticos, motivados y felices.

Asimismo, se desconocen contextos, realidades, dinámicas culturales, económicas y hasta genéticas, problemáticas propias dentro del aula de clase, dado que las instituciones y el propio estudiante en su relación con la apropiación del saber, que simplemente son negadas en pro de la legitimación de narrativas neoliberales a través del lenguaje de las *competencias*

¹³⁸ Análisis realizado en el desarrollo de los capítulos IV, sección 4.1 y VII, apartado 7.3.

enmarcadas éstas en la constante búsqueda de la *calidad educativa* en el marco de los paradigmas de la gestión y la administración empresarial.

Aspectos que vistos desde la óptica de las políticas educativas mercantiles neoliberales, lo único que está produciendo son *tensiones* constantes entre instituciones, docentes, estudiantes y hasta padres de familia, que han conllevado a vivir más que nunca lo que el filósofo Han (2010) ha llamado las enfermedades neuronales del siglo XXI, a saber, *sujetos estresados, angustiados, ansiosos, fatigados y deprimidos* y que, en la búsqueda de encajar dentro de esta lógica competitiva por obtener resultados ha caído en estados de *autoexplotación* llegando hasta la extenuación, propiciando en el sujeto el quemarse así mismo (burnout) y haciendo llegar a pensar al sujeto que el negativo e ineficaz no es el propio sistema en el que se vive, sino el sujeto (*psicopolítica*).

Es allí, donde radica la importancia de algunos de los postulados del filósofo Byung-Chul Han (2010), quién a partir de sus reflexiones filosóficas sobre las sociedades del siglo XXI, han sido interpretadas y tratadas a la luz de las dinámicas propias del sistema escolar y que consideramos que pueden ser ampliadas, criticadas y profundizadas en pro de un gran aporte al conocimiento y más allá de ello, seguir postulando una educación humanizante del saber.

A continuación, se señalan algunas conclusiones sobre los aportes de los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010) para interpretar algunas de las dinámicas presentadas dentro del sistema educativo.

9.2. Postulados filosóficos de Byung-Chul Han

Como se logró evidenciar en el transcurso de la presente investigación educativa, los postulados de Byung-Chul Han (2010) han sido fundamentales para ejemplificar de manera distinta algunos de los fenómenos que suceden en el contexto del sistema educativo y la sociedad capitalista, neoliberal y globalizada en general.

Es grato para el investigador de la presente tesis, haber consolidado una serie de postulados de orden filosófico provenientes de las reflexiones de Byung-Chul Han (2010) e interpretarlos dentro de las lógicas neoliberales del sistema educativo, aspecto que da cuenta

que se logró responder, aunque fuera de manera parcial y no concluyente¹³⁹, otro objetivo específico trazado al inicio de la investigación¹⁴⁰. Por consiguiente, *consideramos* que los aportes realizados desde el presente estudio se conviertan en un aporte al saber y, sea una puerta al conocimiento para abrir nuevos caminos en las maneras en las que se interpretan las políticas educativas sean estas de orden internacional o nacional y cómo fue el propósito principal de la presente investigación educativa, problematizar algunos de los efectos que está ocasionando sobre los estados de ánimo de los docentes.

Por lo tanto, postulados filosóficos de Han (2010) como el *Big Data*, *la psicopolítica*, *la autoexplotación*, *el rendimiento*, *el cansancio*, *burnout* o <<el síndrome de trabajador quemado>>, *el enjambre* y *panóptico digital*¹⁴¹; *la pedagogía del mirar*¹⁴², fueron algunas de las ideas provenientes del filósofo que consideramos se puede convertir en un referente para interpretar varias de las lógicas de corte neoliberal al interior del sistema escolar, tal cual como se realizó en la presente investigación educativa.

De allí que, pensamos que el aporte al conocimiento es muy significativo, claro está con sus respectivas observaciones, críticas y complementos, que esperamos se sigan ampliando y enriqueciendo para consolidar un nuevo paradigma interpretativo con relación a las diferentes dinámicas que se presentan dentro del aula escolar, puesto que cabe aclarar que los postulados empleados de Han (2010) no se agotan en lo tratado aquí, sino que pueden tener otros marcos de referencia, dado que la gama de categorías empleadas por el filósofo es mucho más amplia.

¹³⁹ Se alude a que se respondió de manera *parcial y no concluyente*; debido a que se pueden utilizar muchas más variables y técnicas de investigación que enriquezcan, profundicen aún más la problemática tratada a lo largo del presente texto como lo fue la relación entre los “procesos en la preparación de las pruebas estandarizadas y sus efectos sobre los estados de ánimo de los docentes”, aspectos que permitan efectuar un examen más pormenorizado sobre las distintas dinámicas alrededor de la evaluación estandarizada en el marco de la globalización y el neoliberalismo.

¹⁴⁰ Examinar algunos de los postulados filosóficos empleados por Byung-Chul Han (2010) que posibilitan comprender e interpretar las lógicas propias de la evaluación estandarizada. Introducción. (p. 9)

¹⁴¹ Análisis realizado en los capítulos II y VII, apartado 7.4.

¹⁴² *La pedagogía del mirar* tratada por Han (2010); se desarrolló como propuesta pedagógica en el capítulo VIII, apartados 8.1 y 8.2.

Por ejemplo, en la presente investigación no se trataron categorías esenciales del pensamiento del filósofo como son los de *positividad* y *negatividad*¹⁴³, conceptos muy reiterativos en sus escritos, también faltó profundizar la categoría de *transparencia*¹⁴⁴ muy fuerte en su concepción de sociedad, asimismo la *hiperculturalidad*¹⁴⁵ con relación a los temas culturales o incluso la misma noción de *poder*¹⁴⁶ del autor.

A manera de conclusión con relación a los postulados filosóficos de Han (2010), destacamos profundamente el aporte que realizamos al utilizar el postulado de *psicopolítica*; pues esta idea fue fundamental para llevar a cabo la problematización y desarrollo de la presente investigación educativa, dado que fue la génesis de la misma, pues nos llevó a considerar la tesis que: *no es el sistema capitalista bajo su fase neoliberal la que presenta fallas, sino es el sujeto, al no ser adecuadamente productivo para la sociedad*, razón por la cual, el problema no es el sistema sino el sujeto, elemento que está creando para Han (2010) todo un nuevo dominio psíquico al cual él llama psicopolítica.

Así pues, se promueve una serie de narrativas centrando la culpabilidad del subdesarrollo, atraso y falta de productividad en el sujeto, a saber, el sistema es óptimo, los sujetos no. Bajo esta oscura lógica, el neoliberalismo reproduce su clásica estructura capitalista basada en la explotación del sujeto para maximizar su rendimiento y obtener de él plusvalor.

Sin embargo, la interpretación que hace el sujeto es que debe rendir más para alcanzar las metas, objetivos e indicadores propuestos, ya que si no se obtienen estas metas puede peligrar su estabilidad laboral, de allí que el sujeto se cuestione de cómo alcanzar estos logros, no llegando a ninguna respuesta que *autoexplotandose* hasta el cansancio, de allí la idea de Han (2010) de una *sociedad del cansancio y su Prometeo cansado*.

¹⁴³ Por ejemplo, para acercarnos a una mirada de la *positividad* postulada por Byung-Chul Han (2010), ver entrevista sobre “*El terror de la positividad*” en: (Blohemia, s.f.).

¹⁴⁴ Aunque en la presente investigación educativa hubo algunas referencias sobre tema de la *transparencia*, Han desarrolla a mayor profundidad su idea en su texto: (Han B.-C. , *La sociedad de la transparencia*, 2013).

¹⁴⁵ De igual manera, la idea de hiperculturalidad es ampliamente desarrollada por (Han B.-C., 2018) en su texto: *Hiperculturalidad. Cultura y globalización*.

¹⁴⁶ Han (2016) en su texto “*Sobre el poder*”; desarrolla también una idea muy interesante sobre el *poder*, la cual busca ser una interpretación distinta a las clásicas concepciones, entre ellas las de Foucault (1976).

Bajo esta espiral continua y sin fin de obtener resultados, el sujeto se *autoexplota* llevándolo a maximizar su rendimiento sobrepasando sus tiempos de trabajo y de vida, elemento que Han (2010) considera como una nueva forma panóptica de control y que fue muy evidente durante la pandemia COVID-19, en donde ya no necesitas del jefe que controla tus horarios de trabajo a la manera de la Revolución Industrial, sino que desde tu propia casa el sujeto se autoexplota con el fin de obtener los resultados esperados.

La repetición diaria de esta lógica de autoexplotación, el *Prometeo cansado* de Han (2010), es lo que ha llevado a la extenuación, el agotamiento, el cansancio, trayendo consecuencias no sólo para el cuerpo sino para la mente (psicopolítica) de los sujetos, por tal motivo, enfermedades como el constante *estrés*, *la ansiedad*, *la angustia*, *la fatiga* y *la depresión*, entre otras, son recurrentes bajo la lógica del trabajo empresarial, aspecto que no ha sido ajeno a las dinámicas dentro del sistema escolar, tanto para instituciones, directivas, docentes y padres de familia.

Cabe señalar que, algunos alcanzarán las metas propuestas, pero son las que el sistema capitalista neoliberal utiliza como ejemplos de entrega y trabajo arduo, este tipo de sujetos serán premiados en reuniones generales y se convertirán en el ejemplo a seguir de los demás, estos serán los exitosos, los demás con seguridad los fracasados.

Esta réplica que proviene de la lógica empresarial capitalista es la que poco a poco se fue introduciendo e implementando dentro del sistema educativo, bajo la perspectiva empresarial puede que no haya inconveniente pues la naturaleza de trabajo son objetos, cosas y números, pero en el sistema educativo se trabaja en procesos formativos con el ser humano, por lo tanto, no tiene que equipararse las lógicas empresariales con la educativa, aun cuando es la realidad hoy de la escuela.

Al tener en cuenta lo dicho, concluimos que la presente investigación educativa genera un aporte al campo de la pedagogía al haber desarrollado la propuesta de *la pedagogía del mirar o contemplativa* y su relación con la *evaluación formativa*, puesto que ni el mismo filósofo la ha ampliado a profundidad dentro de sus propios textos, aun cuando él mismo es docente de varias universidades en Alemania.

De allí que, *la pedagogía del mirar o contemplativa* y su relación con algunos referentes de la evaluación formativa, esperamos que sean aportes significativos y que, bajo esta dupla se pueda potenciar y direccionar hacia la humanización del saber, resaltando las virtudes de todos los estudiantes, motivándolos constantemente, haciéndolos constructores de su propio conocimiento, generando aulas más amenas y armónicas entre docentes y estudiantes.

Todo ello sin pretender que se elimine el conflicto, las tensiones, la diferencia y la discrepancia, por el contrario, no se puede pensar una paz sin conflicto, por ende, la consideración para todos los docentes es vivir constantemente en *reflexión, interrogación*, que permita profundizar y mantener una mirada aguda sobre las distintas dinámicas que se producen dentro de la escuela y que se reproducen en la sociedad en general, por lo que *recomendamos* parar, mirar con pausa, tranquilidad, paciencia y calma, razón por la cual sugerimos a todos los lectores convertirse en un docente que tenga como principio la *contemplación*¹⁴⁷, más no quieta y pasiva, sino una contemplación activa, crítica y encaminada hacia la transformación.

Por consiguiente, para la presente investigación educativa fue clave el uso de algunos de los postulados de Byung-Chul Han (2010), no sólo para deleitarnos en sus ideas, sino para contrastarlas de manera crítica con los fenómenos que se presentan dentro de la lógica de las políticas educativas de corte neoliberal al interior del sistema educativo y desde nuestra propia postura de orden crítica, pensamos que un ejemplo de ello ha sido la *masiva estandarización de la evaluación*, aspecto que a continuación, presentamos nuestras reflexiones sobre dicho fenómeno educativo.

9.3. Evaluación y su estandarización

La evaluación y el proceso de la estandarización¹⁴⁸ dentro del sistema educativo es una realidad innegable, razón por la cual surgió la problematización de la presente investigación educativa, puesto que uno de los propósitos expuestos fue demostrar

¹⁴⁷ Idea del *docente contemplativo* justificada y sustentada en el capítulo VIII, apartados 8.1 y 8.2.

¹⁴⁸ El fenómeno de la *evaluación estandarizada*, fue ampliamente tratado tanto teórica como de manera práctica en los capítulos IV y VII, apartado 7.5.

si dicho fenómeno estaba generando *posibles* efectos sobre los estados de ánimo de los docentes de 10° y 11° del LHEMI.

Con los datos arrojados por la encuesta realizada, aunque *parciales y no concluyentes*, se consideró que cada día la masiva estandarización de la evaluación es una realidad, dado que el docente siente la presión por alcanzar y mostrar resultados positivos dentro de su asignatura, aspecto que en sí mismo no es negativo, ya que como docentes queremos que el saber no sólo se reproduzca, sino que aumente y se enriquezca, afirmación que procuró responder la *pregunta de investigación*¹⁴⁹ de la presente tesis, donde se mostró, aunque no de manera contundente, que existe una relación entre los procesos en la preparación de la *evaluación estandarizada y los estados de ánimo*, generando efectos como lo son *el estrés, el cansancio, el agotamiento, la angustia, la ansiedad y la fatiga*, entre otros, llevando al sujeto a sentirse culpable de los resultados negativos en los procesos evaluativos y no consecuencias estructurales del sistema educativo al estar condicionado por las políticas educativas de la banca internacional.

Tensiones constantes dentro del sistema educativo, que ha generado la excesiva estandarización conllevando a la *autoexplotación, agotamiento, cansancio y aburrimento* del docente, quien muchas veces en la lucha por no perder su empleo cae en la espiral infinita por alcanzar metas y resultados, maximizando su praxis dentro del aula de clase, pero en el marco de los resultados que arrojan este tipo de pruebas, llegando incluso a perder de vista el sentido de ser docente como formador.

Por otro lado, la excesiva estandarización de la evaluación también reproduce la misma tensión sobre los estudiantes, quienes bajo las narrativas y discursos relacionados en que, sí logran un mejor resultado tendrán con mayor posibilidad una mejor oportunidad dentro del sistema económico y social, el problema es qué pasa con aquellos estudiantes que de una u otra forma no alcanzan nunca los resultados esperados, este tipo de educandos pasará a engrosar las listas de los fracasados y excluidos del sistema, generalmente serán señalados y discriminados como *incompetentes o incapaces*, aspecto que puede propiciar un estado de

¹⁴⁹ ¿Cuáles son los efectos de la implementación de las políticas educativas de evaluación estandarizada en los estados de ánimo de los docentes de 10° y 11° del LHEMI y cómo las mismas permiten ser interpretadas y comprendidas a la luz de los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010)? Pregunta de investigación planteada al inicio de la presente tesis de investigación. Introducción. (p. 8)

malestar también en sus estados de ánimo, puesto que los resultados arrojados por estas pruebas son tomados como nota dentro de los procesos evaluativos de las distintas asignaturas que evalúan de manera estandarizada.

Por tal motivo, consideramos que este propósito no tiene que hacer parte de los fines de la educación, ya que la misma debe propender hacia el desarrollo de un ser humano integral, ético, democrático y participativo en la construcción de su propio saber y hacia su propio país. Por consiguiente, *recomendamos* que el docente efectúe procesos de *resistencia* a las dinámicas de la estandarización de la evaluación a través de elementos propuestos aquí como lo fue la *pedagogía del mirar o contemplativa*¹⁵⁰, asimismo, reflexione e interroque constantemente sus formas de evaluar en donde tenga como principios la *formación* y no el castigo, es decir, lo punitivo.

De allí que, en sus maneras de evaluar siempre *escuche* la voz de los estudiantes, esté atento a sus inquietudes, sus necesidades y miradas, que les brinde una posibilidad más democrática de hacer parte de su proceso de conocimiento, que considere diariamente algunos de los elementos expuestos en relación con *la pedagogía del mirar y la evaluación formativa*, de esta manera, estaríamos contrarrestando de una forma más humanizante los aspectos técnico-instrumentales que generan los procesos estandarizados de evaluación y que también replican sobre la acción pedagógica y el mismo currículo.

Sin embargo, reconocemos que este aspecto necesita de docentes críticos, investigadores, productores de sentido, a saber, *contemplativos*, pero una contemplación activa y transformadora, en donde aprenda a reconocer las diferencias en términos de contextos sociales, económicos, culturales, genéticos, de edad y de aprendizaje, entre otros.

Razón por la cual, estas tensiones conllevan a deducir que el sistema demanda de una renovación pedagógica que permita al docente tener un aire en la manera en la que asume su praxis en cuanto a la evaluación estandarizada, puesto que no se puede invocar *una*

¹⁵⁰ Al lograr presentar una propuesta pedagógica con base en los postulados de Byung-Chul Han (2010) como lo fue la pedagogía del mirar o contemplativa, consideramos que se consolidó el *objetivo específico* trazado, que consistía en: “*Establecer una aproximación crítica que permita otras posibilidades de comprensión e interpretación de la evaluación educativa tomando como referente los postulados filosóficos de Byung-Chul Han (2010)*”. Introducción. (p.9)

pedagogía contemplativa y una evaluación formativa y seguir en la cotidianidad reproduciendo modelos tradicionales de aprendizaje.

Así pues, el docente entenderá que tiene mayor riqueza trabajar una nota bajo criterios formativos que vayan más allá de la estandarización, puesto que este tipo de maneras de evaluar, no pueden seguir determinando, excluyendo instituciones, directivas, docentes y estudiantes, antes bien, desde el paradigma de *la pedagogía del mirar o contemplativa* y su relación con la evaluación formativa, se promuevan relaciones más cordiales, amenas y armónicas entre docentes y estudiantes, que promueva una verdadera *humanización del saber*.

9.4. Recomendaciones al Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI)

Finalmente, agradecemos profundamente a las directivas del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), el haber posibilitado el trabajo de campo con los docentes de 10° y 11°, puesto que no todas las instituciones educativas sean estas privadas o públicas abren sus puertas para desarrollar este tipo de investigaciones. Por tal motivo, presentamos a continuación, algunas *recomendaciones* desde una perspectiva *formativa* para llevar a cabo sus procesos evaluativos.¹⁵¹

En principio, habría que problematizar si es posible generar una evaluación de tipo formativa en el marco de la preparación de pruebas estandarizadas, dado que consideramos que el modelo del *Diseño Centrado en Evidencias (DCE)* puede aproximarse a efectuar procesos más horizontales y formativos que, jerárquicos y excluyentes.

De manera que, la intención de la presente investigación educativa no ha sido crear una *receta pedagógica* con la cual se pueda aplicar una evaluación formativa y que con ella se obtengan mejores resultados en los rankings nacionales, además, no creemos que una propuesta pedagógica pueda convertirse en el modelo a seguir de todos los campos

¹⁵¹ Con las recomendaciones que se plantean al Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI), para llevar a cabo la perspectiva de la pedagogía del mirar o contemplativa y su relación con la evaluación formativa, se considera que logro responder al objetivo específico proyectado al inicio de la investigación educativa, que versaba: “*Comprender la información recogida de los docentes de 10° y 11° del LHEMI para presentar otras perspectivas pedagógicas*”. Introducción. (p. 9)

disciplinarios, puesto que estaríamos cayendo en la misma hegemonía instrumental que tanto se ha cuestionado aquí.

Por ende, recomendamos a las directivas y coordinaciones efectuar una serie de *talleres* a manera de foro o conversatorios en donde se establezcan para los docentes por áreas de conocimiento los siguientes ejes problematizadores, con la finalidad que los maestros se expresen con relación a los siguientes aspectos:

1. Dentro de su formación disciplinar y perspectiva pedagógica: ¿cómo considera que se puede evaluar de una manera formativa y a la misma vez, mejorar la preparación de los estudiantes con relación a las pruebas Saber?
2. ¿Cuál considera que sería la mejor manera de evaluar al estudiante y trabajar en sus debilidades de aprendizaje, sin llegar a hacerlo sentir desmotivado, segregado o excluido?
3. ¿Qué tipo de estrategias o lenguaje usted utilizaría desde su área del conocimiento, para motivar al estudiante en la mejora de su proceso de aprendizaje, más allá de los resultados de una prueba estandarizada?

Una vez se escuche la voz y opinión de los docentes, con relación a los ejes problematizadores presentados anteriormente, se pasará seguidamente a realizar un *taller* en el cual se les expliquen a los profesores los distintos *momentos* que relacionan tanto *la pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa*; a saber,

- a. ***El momento preactivo:*** donde se les explicaría a los docentes los elementos constitutivos de *la pedagogía del mirar o contemplativa* y la importancia del tener en cuenta dichos aspectos a la hora de evaluar.
- b. ***El momento interactivo:*** en el cual el docente tendría que recordar las características *in situ* de la evaluación formativa como lo pueden ser una mirada formativa y los tiempos de contingencia.
- c. ***El momento retroactivo:*** en donde sea clave para el docente efectuar procesos de *retroalimentación, observar el proceso de aprendizaje del estudiante y evaluar de manera continua*, incentivando hacia el desarrollo de la autonomía, autorregulación y control en cuanto a los hábitos de estudio, sin embargo, aquí es

donde se tiene que resaltar a los docentes el tema de *la diferencia y diversidad* de contextos de aprendizaje en los cuales están inmersos los estudiantes.

- d. Momento proactivo:** Allí se les explicaría a los docentes el cómo ellos están realizando los procesos de *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación* (triangulación de conciencias), dado que en esta última etapa es vital escuchar la voz de los estudiantes con relación a su proceso activo en el aprendizaje, asimismo, se incentiva su motivación y autoestima, con el fin de evidenciar progresiones en el aprendizaje.

Una vez se expliquen los momentos que relacionan tanto a *la pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa*, se propondría a los docentes la solución de la siguiente pregunta problematizadora:

- *¿De qué manera usted desde su área del conocimiento, podría mejorar los procesos en la preparación de las pruebas Saber, teniendo en cuenta los distintos momentos de la pedagogía del mirar o contemplativa y la evaluación formativa?*

Posteriormente, realizar una *relatoría* que recoja las distintas impresiones de los docentes en cuanto a lo tratado y asimismo, se puedan generar algunos compromisos en pro del mejoramiento de las relaciones entre directivas, coordinaciones, docentes y estudiantes, lo cual se espera tenga una repercusión positiva en los resultados de las pruebas Saber y más allá de este objetivo, que fue la preocupación de la presente tesis de investigación, sean más positivas las prácticas dentro del aula, repercutiendo en una mejora en los estados de ánimo para todos los implicados dentro de los procesos educativos, propiciando clases más amenas, armónicas y humanizante del saber.

Hasta aquí, llega nuestro proceso de investigación educativa, esperando que usted como lector cuestione, amplíe, profundice y multiplique el saber que esperamos haya sido contenido no sólo en esta obra, sino también con algunas de las múltiples experiencias que se han logrado plasmar y en las cuales se pudo haber reconocido, considerando obviamente que no se puede pretender abarcar ni analizar todas las aristas, pero siguiendo los postulados de Byung-Chul Han (2010) y que tanto se criticó en el presente texto; *la autoexplotación que implicó este arduo trabajo traiga sus frutos en pro de la producción, construcción y*

transformación de un nuevo saber y por qué no, una sociedad más justa, igualitaria y humana.

Referencias

- Agamben, G., Slavoj, Z., Jean Luc, N., Franco , B., López , S., & Butler, J. (2020). *Sopa de Wuhan*. ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). Recuperado el 21 de septiembre de 21, de <https://www.elextremosur.com/files/content/23/23684/sopa-de-wuhan.pdf>
- Almond, R., Steinberg, L., & Mislevy, R. (2002). *Enhancing the design and delivery of assessment systems* (Vol. 1). Boston College: Technology and Assessment Study Collaborative. Recuperado el 11 de octubre de 2023, de <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1671>
- Alvarado, L. &. (2021). *¿Encerrados con el enemigo? Violencia intrafamiliar, Colombia en cuarentena*. Universidad de los Andes. Facultad de Economía. . Recuperado el 7 de Enero de 2022, de <https://cesed.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/Violencia-Intrafamiliar.pdf>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Compilado por Anijovich, *La evaluación significativa* (págs. 129-146). Buenos Aires: Paídos.
- Área de Ciencias Sociales (2017). Liceo Hermano Miguel La Salle: 50 años, miles de voces. (14 de Abril de 2023). *Página web insitucional. Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI)*. Obtenido de <https://lhemilasalle.edu.co/institucion/>
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Buenos Aires : Paidós.
- Arnal, J., Del Rincon, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y Metodología*. Barcelona: Labor.
- Banco Mundial . (2021). *El Proyecto de Capital: Preguntas frecuentes*. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/publication/human-capital/brief/the-human-capital-project-frequently-asked-questions>
- Banco Mundial BIRF-AIF. (2021). *Proyecto de Capital Humano*. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/publication/human-capital>
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad* (1a ed.). (A. Ruiz, Trad.) Barcelona, España: Gedisa, S.A.

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. (M. R. Arrambide, Trad.) México.: Fondo de Cultura Económica.
- Bernstein, B. (1991). *La construcción del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Bloghemia. (s.f.). *El Terror de la Positividad por Byung-Chul Han*. Recuperado el 21 de septiembre de 2023
- Bohórquez, J. P. (2013). *Hacia una evaluación formativa de la comprensión lectora*. Bogotá. D.C.: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Bolívar, P. (03 de marzo de 2019). Colombia sigue registrando resultados bajos en las pruebas Pisa. *W Radio*. Recuperado el 20 de noviembre de 2023, de <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/colombia-sigue-registrando-resultados-bajos-en-las-pruebas-pisa/20191203/nota/3986455.aspx>
- Bonal, X. (Julio-Septiembre de 2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. . *Revista Mexicana de Sociología.*, 64(3), 3-35.
- Brooks, D. (2013). *The New York Times*.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bula, G y Garavito, M. (2020). *Byung-Chul Han: psicopolítica y educación*. Bogotá D.C.: Universidad de LA SALLE.
- Bustamante, G., & Jurado , F. (2021). Reflexiones sobre la evaluación, a propósito del lenguaje en la escuela. En G. Bustamante, & F. Jurado, *Evaluación y área de lenguaje I* (págs. 223-249). Bogotá D.C: Aula de Humanidades. Red Lenguaje.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de educación N°34*, 31-47.
- Cano, E. (2020). *La evaluación en Ciencias Sociales: ¿Qué y para qué evalúan los docentes en la educación básica secundaria y media?. Experiencia en una Institución Educativa Distrital*. Bogotá D.C. .
- Carlino, F. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I. LA SOCIEDAD RED*. (2a ed., Vol. I). (C. M. Alborés, Trad.) Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Castillo, S., & Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina, & M. Willar, *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (págs. 25-69). Madrid: Editorial Universitas, S. A.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.). *cvc.cervantes.es*. Recuperado el 21 de septiembre de 2023, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proficiencia.htm#:~:text=El%20concepto%20de%20proficiencia%20\(ingl,sola%20destreza%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20en%20particular](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/proficiencia.htm#:~:text=El%20concepto%20de%20proficiencia%20(ingl,sola%20destreza%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20en%20particular).

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Comas, A. (2009). *Tendencias curriculares en la postmodernidad* (Vol. 5). Barcelona, España. *Revista Praxis*. Vol. 5, n°. 1, 2009, pp. 48-62.: Praxis .

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá D.C.: ARCA.

Cronbach, L. (1963). *The evaluation for course improvement (La evaluación para el mejoramiento del curso)*. Teachers College Record,.

De la Garza, E. (2004). La Evaluación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. vol. IX, núm. 23, octubre-diciembre, 2004., 807-816. Recuperado el 17 de septiembre de 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002302.pdf>

Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

Díaz Ballen, J. (2023). Balance de los condicionantes y configuraciones del Estado sobre la política pública en currículo y evaluación educativa de Colombia. *Revista de Educación y Cultura*. (149), 51-62.

Díaz Barriga, A. (1987). “Problemas y retos del campo de la evaluación educativa”. *Revista Perfiles Educativos* n°. 37., 13-15.

Díaz Borbón, R. (2018). *Las políticas educativas en Colombia en la era neoliberal* . Bogotá D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación.

Díaz Flórez, O. (2018). *Las competencias en la educación superior. Debates contemporáneos*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. CINDE.

Díez, E. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán.

_____ (2009). *Globalización y educación crítica. Capítulo IX: la educación en la época neoliberal*. España: Biblioteca pensamiento y futuro.

dnp.gov.co. ((2010-2014)). *Departamento Nacional de Planeación (DNP)*. Recuperado el 16 de septiembre de 2023, de Prosperidad para Todos (2010-2014) - Juan Manuel Santos: <https://www.dnp.gov.co/plan-nacional-desarrollo/Paginas/prosperidad-para-todos-2010-2014-juan-manuel-santos.aspx>

- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona : GRAÓ.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica investigativa*. (D. C. López, Trad.) Barcelona: Paidós Educador.
- _____ (1885). *The art of educational evaluation*. Londres: The Falmer Press.
- El País. (6 de septiembre de 2023). *El País*. Recuperado el 22 de noviembre de 2023, de Revelan la lista de los mejores colegios de Colombia durante el 2023: <https://www.elpais.com.co/educacion/revelan-la-lista-de-los-mejores-colegios-de-colombia-durante-el-2023-0612.html>
- El Tiempo. (04 de Diciembre de 2019). Qué es la "primera línea", grupo de ciudadanos con escudos en marchas. *El Tiempo*. Recuperado el 7 de Enero de 2022, de <https://www.eltiempo.com/bogota/paro-nacional-que-es-el-grupo-primera-linea-en-manifestaciones-440392>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, v. 9, n. 1, p. 11-43.
- Fernández, F. (13 de agosto de 2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, págs. 19-29. Recuperado el 21 de septiembre de 2023, de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie66a01.pdf>
- Fernández, J. M. (2010). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Foucault, M. (1776). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (A. G. Camino, Trad.) México: Siglo veintiuno editores, sa.
- _____ (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .
- Gadamer, H. G. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica. Verdad y método*. Salamanca: Sígueme - Salamanca.
- Gairìn, J. (1999). *La calidad, un concepto controvertido*. *Educar* 24. . Barcelona : Universidad Autónoma de Barcelona.
- García García, M. (2003). *Investigación Evaluativa del Programa de Prácticas en Empresas de la Universidad de Cádiz. Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Cádiz. : España. .
- García Ricondo, B. (21 de junio de 2023). *¿Qué es, para qué sirve y cómo funciona el Coaching?* Obtenido de CREARTE COACHING: <https://creartecoaching.com/que-es-para-que-sirve-y-como-funciona-el->

- _____ (2021). *No-Cosas. Quiebras del mundo de hoy* (1a ed.). (J. C. Mielke, Trad.) Bogotá D.C.: Taurus.
- _____ (2022a). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. (J. Mielke, Trad.) Barcelona: Taurus.
- _____ (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. (A. Miguel, Trad.) Bogotá: Taurus.
- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Imperio*. (E. Sadier, Trad.) Massachusetts: Harvard University Press, Cambridge.
- Heritage, M. (2007). *Formative assessment: What do teachers*. Phi Delta Kappan.
- Hernández, J. (10 de abril de 2022). 'Las nadies', las mujeres que apoyan a Francia Márquez. *El país*. Recuperado el 23 de septiembre de 2023, de <https://elpais.com/internacional/2022-04-11/las-nadies-las-mujeres-que-apoyan-a-francia-marquez.html>
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Hymes, D. (junio de 1996). Acerca de la competencia comunicativa. (J. Gómez, Trad.) *Forma y función*(9).
- ICFES. (Diciembre de 2014). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Recuperado el 7 de Enero de 2022, de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/193784/Alineacion%20examen%20Sab%20er%2011.pdf>
- _____ (2018). *Guía introductoria al Diseño Centrado en Evidencias*. Recuperado el 17 de Enero de 2022, de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1500084/Guia+introdutoria+al+Diseno+Centrado+en+Evidencias.pdf>
- _____ (2021). *Evaluar para Avanzar 3° A 11°*. Recuperado el 17 de Enero de 2022, de <https://www.icfes.gov.co/web/guest/objetivo>
- _____ (Mayo de 2021). *Evaluar para avanzar 3° a 11°. Guía de orientación grado 11°. Sociales y Ciudadanas. Cuadernillo 1 de 2021*. Recuperado el 18 de Enero de 2022, de https://www.icfes.gov.co/documents/20143/27317024/Guia_PC-SocialesyCiudadanas-11-1.pdf/d6fcbfb5-9525-9a18-2228-77c6a3c16cb3?version=1.0&t=1633555838523&previewFileIndex=
- _____ (s.f.). *Erce. Qué es*. www.icfes.gov.co. Recuperado el 15 de octubre de 2023, de <https://www.icfes.gov.co/erce>
- jesuits.org. (s.f.). *jesuits.org*. Recuperado el 17 de septiembre de 2023, de Los jesuitas: <https://www.jesuits.org/es/acerca-de-nosotros/los-jesuitas/>

- Jurado, F. (2021). El análisis de las competencias o el saber-hacer como posibilidad para transformación de la evaluación. En G. Bustamante, & F. Jurado, *Evaluación y área de lenguaje I* (págs. 251-260). Bogotá D.C: Aula de Humanidades: Red Lenguaje.
- Knoester, M., & Meier, D. (2021). *Más allá de las pruebas. Siete formas más efectivas que las pruebas estandarizadas para evaluar a los estudiantes y a las escuelas*. (E. U. Center, Trad.) Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- La República. (2 de Enero de 2023). Colombia se ha mantenido en últimos lugares de prueba Pisa en recientes ediciones. *La República*. Recuperado el 20 de noviembre de 2023, de <https://www.larepublica.co/globoeconomia/colombia-se-ha-mantenido-en-los-ultimos-puestos-de-la-prueba-pisa-durante-ultimas-ediciones-3517806>
- La W Radio. (03 de marzo de 2019). Resultados en pruebas Pisa obedecen a la falta de recursos: Fecode. *La W Radio*. Recuperado el 20 de noviembre de 2023, de <https://www.wradio.com.co/noticias/actualidad/resultados-en-pruebas-pisa-obedecen-a-la-falta-de-recursos-fecode/20191203/nota/3986608.aspx>
- Ley 115 General de la Educación*. (1994). Bogotá. D.C.: Unión Ltda 2008.
- Liceo Hermano Miguel La Salle. (14 de abril de 2023). Obtenido de Pastoral : <https://lhemilasalle.edu.co/pastoral/>
- _____ (14 de abril de 2023). *Los mejores colegios. Colombia. CIPRÉS*. . Obtenido de <https://losmejorescolegios.com/colegio/liceo-hermano-miguel-la-salle-bogota/>
- _____ (14 de abril de 2023). Obtenido de INSTITUCIÓN. Horizonte Educativo Pastoral: <https://lhemilasalle.edu.co/institucion/>
- _____ (18 de abril de 2023). Obtenido de <https://lhemilasalle.edu.co/wp-content/uploads/2023/04/SIEE-FINAL-ABRIL.pdf>
- Lingard, B y Rizvi F. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Lombo, J. (05 de diciembre de 2023). *El Tiempo*. Obtenido de Gustavo Petro tras pruebas Pisa: Colombia tiene un sistema educativo que ha fracasado: <https://www.eltiempo.com/politica/gobierno/colombia-tiene-un-sistema-educativo-que-ha-fracasado-gustavo-petro-tras-pruebas-pisa-832789>
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina: Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región* . Buenos Aires: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación-Unesco, IIPE.
- Losada, M. (2020). La administración científica de la educación y la condición contingente del ser humano. doi:<https://doi.org/10.1590/ES.227542>

- Macdonald, B. (1976). Curriculum evaluation today: trends and implications. En B. Macdonald, *Evaluation and the control of education* (págs. 125-136). Londres: McMillan.
- Maldonado Tovar, J. (30 de Septiembre de 2012). La familia de los 12 mil cupos. *El Espectador*. Obtenido de <https://www.elespectador.com/bogota/la-familia-de-los-12-mil-cupos-article-378477/>
- Marenco, , A., & Ávila, J. (1 de Enero-Junio de 2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(1), págs. 91-100. Recuperado el 21 de septiembre de 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/2972/297245905009.pdf>
- Martín, S. G. (2015). *Pruebas Saber de Lenguaje 3 y 5: posibilidades y retos desde la evaluación formativa*. Bogotá. D.C. : Universidad Pedagógica Nacional (UPN) .
- Martínez Pérez, A. (2010). *El síndrome del Burnout. Evolución conceptual y estado actual la cuestión*. (U. C. Madrid, Ed.) Recuperado el 22 de junio de 2023, de Academia Vivat: <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf>
- Maslach, C., & Jackson, C. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. University of California: Consulting Psychologists Press.
- Mateo, J. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mayo Clinic. (16 de septiembre de 2023). *El COVID-19* <https://www.mayoclinic.org/>. Obtenido de <https://www.mayoclinic.org/es/diseases-conditions/coronavirus/symptoms-causes/syc-20479963>
- Messick, S. (1989). Validity. En L. R. L., *Educational measurement*. Washington, DC: American Council on Education.
- Ministerio de Educación Nacional . (6 de Enero de 2022). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397381:Sistema-Institucional-de-Evaluacion-de-los-Estudiantes-SIEE>
- _____ (s.f.). *www.mineduccion.gov.co*. Recuperado el 18 de septiembre de 2023, de Decreto 1290 de Abril 16 de 2009: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/187765:Decreto-1290-de-Abril-16-de-2009>
- _____ (2023). <https://www.mineduccion.gov.co/>. Recuperado el 21 de Septiembre de 2023, de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>
- _____ (28 de Diciembre de 2009). Decreto 5014 de 2009. Bogotá D.C. Recuperado el 7 de Enero de 2022, de https://normograma.info/men/docs/decreto_5014_2009.htm

- _____ (2014). *Sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia*. Bogotá D.C. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-329021_archivo_pdf_indicadores_educativos_enero_2014.pdf
- _____ (7 de Enero de 2022). Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>
- _____ (7 de Enero de 2022). Ley 1324 de 2009. Bogotá D.C. Obtenido de https://normograma.info/men/docs/ley_1324_2009.htm
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Morales, F. (2000). Globalización, conceptos, características y contradicciones. *Revista Educación*, 7-12. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/1045>
- Moreno, T. (2016). *La evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Colonia Santa Fe Cuajimalpa. Ciudad de México. : Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mottier, L. (2010). Evaluación formativa de los estudiantes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Compilado por Anijovich, *La evaluación significativa* (V. Ackerman, Trad., págs. 43-67). Buenos Aires: Paídos.
- Niño, L. (1998). Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, 5-15.
- _____ (2005). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones Pedagógicas N°32. Universidad Distrital-Bogotá D.C.*, 1-10.
- _____ (2013). El currículo y la evaluación críticos: Del control y la rendición de cuentas a la autonomía y la democracia? *Currículo y Evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia*, 11-31.
- _____ (2021). Balance y perspectivas pedagógicas sobre evaluación y currículum escolar: investigación de Evaluando_nos 2002-2017. En *Trayectorias y aportes pedagógicos para la educación en ciencias*. (págs. 219-252). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- _____ (2022). Pruebas estandarizadas Saber y evaluaciones aula: ¿relaciones de proximidad o distanciamiento? Área de Ciencias Sociales. *Nodos y nudos*, 88-97. doi:<https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num52-13758>
- _____ (2022). Pruebas estandarizadas Saber y evaluaciones aula: ¿relaciones de proximidad o distanciamiento? Área de Ciencias Sociales. Bogotá: Nodos y Nudos. doi:<https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num52-13758>

- Niño, L., Tamayo, A., Gamma, A., & Díaz, J. (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela*. Bogotá, D.C.: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J., & Gama, A. (2014). *Estándares y evaluación ¿medición o formación?* (1a 2014 ed.). Bogotá D.C.: CIUP.
- OCDE. (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. Obtenido de <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- _____ (2019). *Estrategias de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un mundo mejor*. (F. S. Cran, Trad.) Fundación Santillana, 2019. Obtenido de <https://www.oecd.org/skills/OECD-skills-strategy-2019-ES.pdf>
- Paéz, C. (2019). *Área de educación religiosa escolar –ere- una práctica evaluativa por definir*. Bogotá D.C.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En *Beyond the numbers game* (págs. 85-99). Londres: MacMillan.
- Pérez, D. (2007). *Revisión y análisis del Modelo de Evaluación Orientada en los Objetivos (Ralph Tyler-1950)*. Obtenido de Monografias. com: <https://www.monografias.com/trabajos-pdf4/revision-y-analisis-del-modelo-evaluacion-ralph-tyler/revision-y-analisis-del-modelo-evaluacion-ralph-tyler.pdf>
- Pulido, O. (2014). Veinte años de la Ley 115 de 1994. *Educacion y Ciudad*.(27), 15-25. Obtenido de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/28/1580>
- Quijano, A. (2022). *La evaluación escolar y la discapacidad intelectual: hacia una evaluación formativa en el marco de la educación inclusiva. Estudio de caso con docentes de educación básica y media*. Bogotá D.C.
- Quijano, N. (2019). La educación musical y la evaluación escolar: de la cuantificación a las prácticas formativas. Estudio de caso en dos instituciones distritales con artistas formadores del proyecto filarmónico escolar (ProFe) . Bogotá D.C. .
- Rivera, M. (1 de Julio de 2021). ¿Qué es la primera línea? *El Espectador*. Recuperado el 7 de Febrero de 2022, de <https://www.elespectador.com/bogota/que-es-la-primera-linea/>
- Rodríguez, A. (2014). La Ley entre el tintero. Tras veinte años de promulgación de la Ley General de Educación, balance de Abel Rodríguez Céspedes. 99-108. (S. Ordóñez, Entrevistador) *Educación y Ciudad* N°27 .
- Rodríguez, W. (2003). *Interacción social y mediación semiótica: Herramientas para reconceptualizar la relación desarrollo-aprendizaje*. EDUCERE, 6(20).

- Romero, Y. (2020). La vida contemplativa en los contextos de formación: una propuesta basada en El aroma del tiempo de Byung-Chul Han. En C. Garavito, G. Bula , & Editores, *Byung-Chul Han: Psicopolítica y educación* (págs. 85-2). Bogotá: La Salle.
- Sacristán, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sadler, R. (1998). *Formative assessment: revisiting the territory*. Assessment in Education,.
- Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11-25.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Babbista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill Education/Interamericana editores.
- Sampieri, R., Méndez, S., & Mendoza, C. (2023). *Historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto: raíces y momentos decisivos*. Obtenido de <https://highered.mheducation.com/sites/dl/free/1456223968/1016239/CAPITULO1.pdf>
- Sandoval, S. (2020). La pedagogía de mirar. En M. Garavito, G. Bula , & Editores, *Byung-Chul Han: Psicopolítica y educación* (págs. 75-83). Bogotá: La Salle.
- Sanmartí, N. (2016). *Evaluar para aprender* . Buenos Aires : Noveduc libros.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. : Aljibe.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation (La metodología de la evaluación)*. Indiana: Social Science Education Consortium.
- Serna, J. (2020). *Las tensiones entre la evaluación en el aula y la prueba estandarizada saber 11 en inglés: estudio de caso en una institución educativa de Bogotá*. . Bogotá D.C. .
- Shunk, D. (2012). *TEORÍAS DEL APRENDIZAJE. Una perspectiva educativa* (Sexta ed.). (L. E. Salinas, Trad.) México : PEARSON EDUCACIÓN.
- Sociedad Disciplinaria-Sociedad de Control. (10 de Noviembre de 2021). *Abya yala colectivo*. Obtenido de <http://www.abayalacolectivo.com/web/compartir/noticia/sociedad-disciplinaria---sociedad-de-control>
- Stake, R. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Columbus, : OH: Me-rril.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. (1974). *The relevance of the CIPP evaluation model for the educational accountability (La importancia del modelo de evaluación CIPP para la*

responsabilidad educativa). *Annual Meeting of the American Association of School Administrators*. New Jersey: The Ohio State University.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en la evaluación educativa?*. Buenos Aires: Noveduc.

Tamayo, L. Niño, L. Cardozo, L y Bejarano, O. . (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Bogotá D.C.: Secretaria de Educación del Distrito (SED). Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP.

Torres, G. (2018). Evaluación formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo. *Educación y Cultura n°124*, 10-20.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO (2021). *La educación transforma vidas*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/education>

_____ (2021). *Evaluación de la Calidad de la Educación en América Latina*. Obtenido de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019>

_____ (s.f.). *UNESCO.ORG. La educación transforma vidas*. . Recuperado el 18 de noviembre de 2023, de <https://www.unesco.org/es/education>

Vanegas, M. (2014). Políticas educativas: currículo y evaluación. *Educación y Cultura*, págs: 15-21.

Vargas, S. (04 de diciembre de 2023). *La W Radio. Ranking de los mejores colegios del país, según los resultados del ICFES 2023*. Obtenido de https://www.wradio.com.co/2023/12/12/loteria-de-tolima-resultados-del-11-de-diciembre-de-2023/?utm_source=newsshowcase&utm_medium=gnews&utm_campaign=CDAqKggAIhD7KsgrIO3I2OPftGUEeETvKhQICiIQ-yrIKyDtyNjj37RIBHhE7zDM8ugB&utm_content=bullets

Vega, R. (2005). *Los economistas neoliberales: nuevos criminales de guerra*. Bogotá D.C: Centro Bolivariano .

_____ (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar* (Vol. 1 y 2). Bogotá: Nomos.

Villegas, S. (2023). *La (des) protección laboral de los docentes de colegios privados en Colombia. Artículo de investigación para optar al título de especialista en Derecho Laboral y Seguridad Social*. Bogotá D.C.: Universidad Libre de Colombia. Recuperado el 18 de noviembre de 2023, de

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/25800/ART%C3%8DCU%20DE%20INVESTIGACION%20FINAL.pdf?sequence=1>

Vygotsky, L. (1934,1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Londres: Harvard University Press.

www.filosofia.org. (s.f.). *filosofia.org. Postulado*. Recuperado el 21 de septiembre de 2023, de <https://www.filosofia.org/enc/ros/pos4.htm>

Zieky, M. (2014). An introduction to the use of evidence-centered design in test development. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 20(2), 79-87. Recuperado el 11 de octubre de 2023, de <https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2014.11.003>

Anexos

Anexo 1. Formato físico sobre encuesta realizada a docentes de 10° y 11° en el Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI).

**Instrumento N°1. Encuesta dirigida a maestros
Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI)
Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Departamento de
Postgrado. Maestría en Educación con énfasis en Evaluación y Gestión Educativa.**

Estimado Maestro del Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI):

Lo invito a responder la siguiente encuesta que tiene un fin exclusivamente pedagógico y de recolección de la información necesaria para el desarrollo de la Tesis de Maestría en Educación Titulada: *Aproximación crítica a las políticas evaluativas estandarizadas en Colombia y la relación con los postulados filosóficos de Byung-Chul Han. Análisis en una institución educativa en el Distrito Capital.*

Atentamente apelo a que sus respuestas expresen los sentires y/o sentimientos que usted ha tenido en sus prácticas pedagógicas en el contexto y en relación con las pruebas estandarizadas, para este caso las pruebas Saber, la presente encuesta no requiere su nombre personal.

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración.

I. DATOS GENERALES

Fecha: ___/___/___ Género: M F

Experiencia docente: _____ Cargo que desempeña: _____

Asignatura: _____

Estudios Realizados

Normalista: Licenciatura: Profesional:

Especialista: Maestría: Doctorado:

Por favor, marque con una **X** la respuesta que considere más apropiada de acuerdo con su experiencia, sentir y/o sentimiento.

Políticas Educativas Internacional y Nacional

Contexto Internacional

1. Según su criterio y experiencia docente; *¿cómo cree que los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ¿influyen en la implementación de las Políticas Educativas de Calidad en Colombia?*¹⁵²

a. A través de orientaciones internacionales sobre formación en competencias y estándares en la formación de sujetos para ser adaptados al sector productivo.

b. Al velar por el derecho a la educación en cada región acorde a los contextos, para desarrollar y fomentar la formación de estudiantes y docentes en óptimas condiciones.

c. Mediante la implementación de pruebas estandarizadas en todo el país con el fin de medir la calidad de la educación.

d. Fomenta la autonomía de los gobiernos frente al reconocimiento de factores asociados a la toma de decisiones coherentes y articuladas.

Otro:

Contexto Nacional

2. Según su experiencia docente; *¿en cuál de los siguientes sentidos considera usted que ha sido más utilizado el término de Calidad en la educación?*¹⁵³

a. Respuesta al Sistemas de Gestión, Eficiencia y Eficacia frente a los recursos económicos, humanos y físicos en la producción de aprendizajes.

b. Cuenta con excelentes condiciones de infraestructura en la planta física y dotación tecnológica en las aulas de clase.

¹⁵² Pregunta tomada y adaptada de (Gómez, A, 2016, p. 167).

¹⁵³ Pregunta tomada y adaptada de (Gómez, A, 2016, p. 167).

c. Contribución a potenciar el ser humano en su vida personal, profesional, familiar y para toda la comunidad educativa y la sociedad.

d. Asegurar el aprendizaje de competencias y estándares básicos de los estudiantes a través de evaluaciones nacionales e internacionales.

Otro:

Postulados Filosóficos de Byung-Chul Han¹⁵⁴:

“El Big Data”; Datos masivos.

3. El filósofo coreano Byung-Chul Han (2022a) afirma que: "La forma de dominio en la información y su procesamiento mediante algoritmos e inteligencia artificial determinan de modo decisivo los procesos sociales, económicos y políticos. A diferencia del régimen de la disciplina, no se explotan cuerpos y energías, sino información y datos". (p. 9). Con base en lo dicho por el filósofo, *¿cuál cree que es una posible consecuencia que está generando los constantes rankings o estadísticas educativas tomando como referencia las pruebas Saber?¹⁵⁵*

a. Generar una forma de control tanto para países, regiones, instituciones, docentes y estudiantes.

b. Ubicar a Colombia como uno de los países que sigue los estándares de política evaluativa internacional en cuanto a pruebas estandarizadas.

c. Dar cumplimiento a objetivos o metas trazadas durante el año escolar para consolidar indicadores de desempeño del proceso educativo de instituciones, docentes y estudiantes.

d. Asegurar y fomentar procesos de calidad educativa a través de los datos que arrojan las pruebas Saber.

Otro:

Autoexplotación y rendimiento

4. El filósofo coreano Byung-Chul Han (2022b), asevera que: “la actual sociedad del rendimiento es una sociedad de la autoexplotación voluntaria, y de que es posible una explotación incluso sin dominación”. (p. 126). *¿Considera usted que en la búsqueda de*

¹⁵⁴ Byung-Chul Han (Seúl, Corea del Sur, 1959), estudió Filosofía en la Universidad de Friburgo, Literatura alemana y Teología en la Universidad de Múnich. Tras su habilitación dio clases de Filosofía y Teoría de los medios en la Escuela Superior de Diseño de Karlsruhe y desde 2012 es profesor de Filosofía y Estudios Culturales en la Universidad de las Artes de Berlín.

¹⁵⁵ Las pruebas Saber son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2023).

mejorar los indicadores de los resultados en las pruebas Saber en el desarrollo de su asignatura, usted ha sentido?

- a. Agotamiento; por los ritmos que imponen las instituciones educativas en la preparación de los estudiantes para presentar las pruebas Saber.
- b. Estrés o angustia a causa de la presión que genera los resultados que arrojan las prueba Saber en su asignatura.
- c. Depresión y ansiedad: porque al buscar constantemente la mejora continua de su asignatura, no se están alcanzando las metas propuestas en los resultados de las pruebas Saber.
- d. Libertad y realización; puesto que los datos que arrojan las pruebas dan cuenta del excelente trabajo dentro de su asignatura.

Otro:

Cansancio y “Burnout”; <<Síndrome del trabajador quemado>>

5. El filósofo Byung-Chul Han (2010), escribe que: “El sujeto narcisista vive con una permanente sensación de carencia y culpa. Como en último término compite contra sí mismo, trata de superarse hasta que se derrumba. Sufre un colapso psíquico que se designa como burnout, o <<síndrome del trabajador quemado>>. El sujeto que está obligado a rendir se mata a base de autorrealizarse” (Pp. 82-83). En su rol docente y según su experiencia; *¿cuál de los siguientes estados de ánimo cree haber sentido con la aplicación de pruebas estandarizadas tipo ICFES?*

- a. Extenuado y agotado; en la búsqueda por obtener mejores resultados en las pruebas Saber de su asignatura.
- b. Autorrealizado; al obtener las metas trazadas en las pruebas Saber de su asignatura, siente felicidad y orgullo por los excelentes resultados alcanzados.
- c. Frustrado; porque siente que su trabajo no es debidamente reconocido, aún así se alcancen las metas propuestas.
- d. Indiferente; puesto que su labor como docente no depende de los resultados que arroje una prueba estandarizada tipo Saber.

Ninguna de las anteriores; sustente su respuesta.

Evaluación Estandarizada

Evaluación

6. De acuerdo con su experiencia docente; *¿cuál considera usted que define la evaluación como parte esencial de su práctica pedagógica*¹⁵⁶?

- a. Una práctica para medir a través de pruebas o exámenes el desempeño o rendimiento de la de sus estudiantes.
- b. Un proceso de formación, reflexión, autoconciencia y retroalimentación de fortalezas y debilidades que permita el desarrollo y transformación personal y colectiva.
- c. El mecanismo para ejercer control mediante las calificaciones del estudiante en un periodo del año escolar.
- d. Un proceso de información objetivo e imparcial que permite tomar decisiones administrativas e institucionales.

Otros:

7. De acuerdo con su experiencia docente; *¿cuál considera usted que es la finalidad de realizar masivamente pruebas estandarizadas, por ejemplo, las Saber*¹⁵⁷?

- a. La rendición de cuentas para la toma de decisiones, a partir de resultados estadísticos del proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes.
- b. Contar con información real y necesaria de factores sociales y culturales para diseñar y fortalecer programas que mejoren las condiciones del sector educativo.
- c. Mejorar la calidad de la educación, fortaleciendo el entrenamiento para las pruebas y otorgar premios a los colegios con mejores resultados.
- d. Medir y buscar la calidad de la educación comparando los resultados de las pruebas con la enseñanza de los maestros.

Otros:

Competencias

8. De acuerdo con su experiencia docente y el conocimiento disciplinar dentro de su asignatura; *¿cuál considera usted que define de manera general el concepto de competencia?*

¹⁵⁶ Pregunta tomada y adaptada de (Gómez, A, 2016, p. 168).

¹⁵⁷ Pregunta tomada y adaptada de (Gómez, A, 2016, p. 168).

- a. El ser competente debe asumirse desde una perspectiva en la cual el estudiante desarrolle una visión general en cuanto a aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer.
- b. La definición del término competencia es *polisémico*¹⁵⁸, puesto que es entendido de forma distinta en cada área y disciplina del saber.
- c. Entendidas como la adquisición de unas competencias académicas (saber), operacionales (saber hacer), del ser (saber ser), laborales y ciudadanas.
- d. Habilidades y destrezas que el estudiante ha de desarrollar para emplearlas a lo largo de su vida de manera eficaz en el mundo del trabajo y la sociedad.

Otros:

Diseño Centrado en Evidencias (DCE)

9. En Colombia, se viene implementando lo que se hace llamar el *Diseño Centrado en Evidencias* (DCE), el cual es un modelo tomado por el ICFES para sustentar el proceso de *evaluar por competencias*. *¿Considera usted que el DCE, empleado como modelo para construir y evaluar preguntas por competencia por parte del ICFES ha generado?*

- a. Un insumo de medición que permite a las instituciones, docentes y estudiantes detectar sus fortalezas y debilidades a la hora de asumir una pregunta ICFES.
- b. Un modelo que permite dar cuenta de manera efectiva si un estudiante es verdaderamente competente.
- c. Modificación de los currículos y prácticas educativas de los docentes en torno a los intereses evaluativos del ICFES.
- d. Le es indiferente el DCE, puesto que usted rige su práctica pedagógica bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), el área y su la libre cátedra.

Otros:

Preguntas abiertas

10. *¿La aplicación en su área de las pruebas estandarizadas, ha influido en cambios en su estado de ánimo?*

¹⁵⁸ Polisémico se entiende en la opción de respuesta como: las múltiples definiciones y sentidos que se hace sobre un concepto, así como su orientación y finalidad. Niño et al (2016)

Si _____ o No _____

Por favor sustente su respuesta:

11. ¿La aplicación de pruebas estandarizadas en su área ha generado cambios en las prácticas evaluativas de aula?

Si _____ o No _____

Por favor sustente su respuesta:

Maestro, muchas gracias por su aporte a la investigación educativa. Éxitos en sus actividades diarias.

Docente investigador:

Helberh Yecid Rodríguez Franco

Docente ciencias sociales: Liceo Hermano Miguel La Salle (LHEMI)

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Estratos del Diseño Centrado en Evidencias..... | 97 |
| Figura 2. Modelo usado actualmente en el diseño de las pruebas por el ICFES..... | 97 |
| Figura 3. Proceso deductivo e inductivo del diseño centrado en evidencia..... | 101 |
| Figura 4. Análisis de una pregunta por competencia según ICFES, manteniendo la estructura del DCE..... | 104 |
| Figura 5. Proceso cualitativo..... | 122 |

Índice de cuadros

Cuadro 1. Categorías, subcategorías, técnicas, instrumentos y población elegida para llevar a cabo la investigación educativa.....130-131

Cuadro 1. Categorías, subcategorías, técnicas, instrumentos y población elegida para llevar a cabo la investigación educativa.....131-132

Índice de gráficos

Gráfico 1. Formación académica.....136

Gráfico 2. Cargo que desempeña o asignatura.....137

Gráfico 3. Resultados de la pregunta 1.....138

Gráfico 4. Resultados de la pregunta 2.....140

Gráfico 5. Resultados de la pregunta 3.....143

Gráfico 6. Resultados de la pregunta 4.....147

Gráfico 7. Resultados de la pregunta 5.....152

Gráfico 8. Resultados de la pregunta 6.....157

Gráfico 9. Resultados de la pregunta 7.....158

Gráfico 10. Resultados de la pregunta 8.....162

Gráfico 11. Resultados de la pregunta 9.....164

Gráfico 12. Resultados de la pregunta abierta 10.....168

Gráfico 13. Resultados de la pregunta abierta 11.....175

Índice de tablas

Tabla 1. Formato establecido por el ICFES para implementar el DCE en las pruebas Saber.....100

Tabla 2. Argumentaciones afirmativas a pregunta 10.....168-169

Tabla 3. Argumentaciones negativas a pregunta abierta 10.....169

Tabla 4. Respuesta a veces a pregunta abierta 10.....169

Tabla 5. Argumentaciones afirmativas a pregunta abierta 11.....175-176

Tabla 6. Argumentaciones negativas a pregunta abierta 11.....176

