

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE LA ACCOUNTABILITY ESCOLAR: ENTRE EL CONTROL, REGULACIÓN Y COMPARACIÓN EN LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN DE BRASIL Y COLOMBIA¹

POLICIES AND PRACTICES OF SCHOOL
ACCOUNTABILITY: BETWEEN CONTROL,
REGULATION AND COMPARISON IN THE
EVALUATION SYSTEMS OF BRAZIL AND COLOMBIA

Jorge Jairo Posada Escobar*

José Emilio Díaz Ballén**

Recibido: Febrero 5, 2022

Aceptado: Mayo 31, 2022

Tipo de Artículo: Investigación científica y tecnológica

* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Colombia. Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.
jposada@pedagogica.edu.co
0000-0002-4083-9092

** Doctor Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional.
jdiaz@pedagogica.edu.co
0000-0002-4999-569X

1 El presente artículo hace parte de la investigación titulada, Dispositivos de Accountability escolar en Brasil y Colombia: Estudio de Caso Comparado. Estudio que se realizó en el marco de la Estancia Académica Posdoctoral en el Doctorado Interinstitucional en

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las políticas de accountability escolar a nivel internacional y en particular en los sistemas nacionales de evaluación de Brasil y Colombia, en un período comprendido entre los años 2010 y 2020. La investigación se orientó por la pregunta: *¿Cuáles son las concepciones, los referentes, los tipos, las consecuencias, las oposiciones y resistencias que se generan en la implementación de las políticas de accountability escolar en los niveles de la educación primaria, secundaria y media de Brasil y Colombia en la segunda década del siglo XXI?* Se asumió el análisis de contenidos como metodología del estudio, se revisaron artículos resultados de investigación en revistas de circulación nacional e internacional para luego utilizar el método comprado crítico a partir de la construcción de unas categorías que permitieron inferir semejanzas, diferencias y concurrencias en los dos sistemas educativos citados. En lo referente a Brasil y Colombia se seleccionaron investigaciones en los niveles de pregrado, posgrado y artículos investigativos ubicados en los repositorios institucionales universitarios. También se consultaron documentos oficiales de organismos internacionales y entidades

Educación con sede en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia. Los investigadores que participaron del estudio e indagación fueron el profesor doctor Jorge Jairo Posada Escobar -UPN- y la profesora doctora Marilda Pasqual Schneider por la Universidad de Santa Catarina del Oeste -UNOESC- de Brasil.

Cómo citar este artículo:

Posada, E. J. & Díaz, B. J. (2022). Políticas y prácticas de la accountability escolar: entre el control, regulación y comparación en los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia. *Revista PACA 12*, pp. 39-74

estatales asociadas con la educación en las unidades de comparación. Los hallazgos para Brasil y Colombia, -a pesar de la escasa investigación-, dan cuenta, por un lado, de que la comprensión de la *accountability* está ligada a la idea de rendición de cuentas, social y educativa, y por otro, se observa la legitimación de dos tipos de rendición de cuentas-*accountability*, la profesional y la performativa. Los rasgos de estas políticas que han derivado en unas consecuencias para la comprensión y práctica de la evaluación en el aula en las que predomina la evaluación como medición y como una tecnología de gobernanza en alineación con las políticas de los Organismos Internacionales en detrimento de los procesos socioeducativos y la formación de sujetos para el mundo de la vida.

Palabras clave: políticas de evaluación educativa, sistemas nacionales de evaluación de los aprendizajes, *accountability* escolar, método comparado, pruebas externas y estandarizadas.

Abstract: This article presents the results of a research on school accountability policies at the international level and in particular in the national evaluation systems of Brazil and Colombia, in a period between the years 2010 and 2020. The research was guided by the question: What are the conceptions, the referents, the types, the consequences, the oppositions and resistances that are generated in the implementation of school accountability policies at the levels of primary, secondary and secondary education in Colombia in the second decade of the S XXI? Content analysis was assumed as the methodology of the study, research results articles were reviewed in magazines of national and international circulation and then, the critical purchased method was used from the construction of categories that allowed inferring similarities, differences and concurrences in the two educational systems mentioned. Regarding Brazil and Colombia, research was selected at the undergraduate and postgraduate levels and research articles located in university institutional repositories. Official documents from International Organizations and state entities

associated with education in the comparison units were also consulted. The findings for Brazil and Colombia, -despite little research-, show, on the one hand, that the understanding of accountability is linked to the idea of accountability, social and educational, and on the other, it is observed the legitimation of two types of accountability, professional and performative. The features of these policies that have resulted in consequences for the understanding and practice of assessment in the classroom in which assessment predominates as a measurement and as a governance technology in alignment with the policies of International Organizations to the detriment of processes socio-educational and the formation of subjects for the world of life.

Keywords: educational evaluation policies, national learning evaluation systems, school accountability, comparative method, external and standardized tests.

Introducción

En la última década del S. XX y las dos primeras del S. XXI se ha venido enfatizando en las políticas públicas de evaluación educacional, los dispositivos de medición de la calidad de la educación a partir de la implementación de pruebas externas y estandarizadas. En tal sentido, estos dispositivos de medición se caracterizan por una racionalidad técnica e instrumental, los cuales se muestran anclados a un enfoque de la evaluación como *rendición de cuentas*. En este orden de ideas, se está evidenciando en los sistemas educativos a nivel mundial y continental, principalmente dos grandes problemáticas que merecen su estudio y reflexión crítica. Por un lado, se observa la reducción de la calidad de la educación a los meros resultados que obtienen los estudiantes en el conjunto de pruebas estandarizadas. Y, por otro lado, se evidencia una notoria competitividad creciente entre los sistemas educativos, las escuelas y el profesorado por alcanzar altos y superiores puntajes, en posible detrimento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente (Díaz, 2019; 2021 a; 2021b).

La investigación comparada se realizó en los campos de la educación y de la pedagogía. Este estudio e indagación se centra en el estudio sobre las políticas y prácticas de la rendición de cuentas-*accountability* escolar en los sistemas nacionales de evaluación de Brasil y Colombia en un período comprendido entre los años 2010 a 2020, desde la revisión documental. Los criterios de periodización son en parte, una alineación de las pruebas nacionales entre sí y con la Prueba PISA de la OCDE. Por otra parte, desde el año 2010 entre los ajustes a las pruebas se evidencia mayor

uso de pruebas externas. Se suma un tercer criterio: en esta década se identifica una mayor producción académica en relación con las políticas de evaluación y de *accountability*. En tal sentido, el objeto considerado son las políticas de evaluación educativa en los sistemas nacionales de evaluación de la calidad, en el contexto de la educación pública y gratuita de los dos países en mención. La revisión de la literatura consistió en el estudio de documentos y artículos de resultados de investigación, como tesis de pregrado y posgrado; además de documentos oficiales (ICFES de Colombia) y publicaciones de instituciones de investigación educativa.

En efecto, la presente investigación pretende develar los referentes, enfoques y consecuencias que devienen de los dispositivos de *accountability* en los Sistemas de Evaluación de la Calidad de Brasil y Colombia en el marco de las orientaciones del proyecto educativo neoliberal y neoconservador que pululan en América Latina. De esta manera, el estudio comparado se enfocó en la pregunta y objetivo general, *¿Cuáles son las concepciones, los referentes, los tipos, las consecuencias, las oposiciones y resistencias que se generan en la implementación de las políticas de accountability escolar en los niveles de la educación primaria y secundaria en Brasil y Colombia en la segunda década del S. XXI?*

En el Caso de Brasil, la asociación entre las políticas de evaluación y de *accountability* escolar se ha caracterizado por su orientación neoliberal y neoconservadora (Estrada, 2002.; 2003; Díaz, 2019; 2021^a; 2021^b; Schneider, 2017; 2020 y Souza, 2020). Esta experiencia acumulada en las dos primeras décadas del siglo XXI, están fundamentadas principalmente en la lógica de la descentralización, la evaluación como rendición de cuentas y la meritocracia, las cuales están a la orden del día en este país (Afonso, 2013; Días Sobrino, 2011). Es de resaltar que Brasil no ha sido inicialmente el epicentro en América Latina de estas políticas de evaluación; como bien se sabe, los escenarios han estado centralizados en Cuba y Chile en las décadas de los setentas y ochentas, principalmente. No obstante, Brasil por sus dinámicas y lógicas internas, pero en particular por sus condiciones socioculturales y continentales, experimentó otra lógica en la constitución de sistemas de evaluación y en el proceso de implementación de pruebas externas y estandarizadas. De ello resulta necesario admitir que se requiere profundizar y estudiar sus consecuencias para la formación de los sujetos y la resignificación de la escuela básica en el ámbito público (Brooke, Alves y Oliveira, 2015).

De manera isomorfa en el caso de Colombia se podría realizar una trazabilidad en el tiempo con el fin de hallar las relaciones de la asociación de las políticas de evaluación con los dispositivos de rendición de cuentas en el ámbito educativo, puesto que estas políticas públicas surgen y permean el sistema educativo a partir de la alineación de los organismos supranacionales y las orientaciones del proyecto educativo neoliberal, al cual se suma la perspectiva neoconservadora (Díaz, 2019). Es así como Colombia para la década de los setentas del S. XX, está en la dinámica de una prueba al terminar el último grado de la educación media y para la década de los noventas a floraba la idea de constituir un sistema de evaluación para todos los niveles de la educación. De tal manera que las reformas curriculares y la estandarización del currículo junto con la instalación de nuevas pruebas se convertirían en el fermento para anidar y dar impulso a las políticas de rendición de cuentas en las dos primeras décadas del siglo XXI en el sistema educativo colombiano, con las consecuencias tóxicas para la escuela pública, la profesión docente, el currículo y los mismos estudiantes de la educación básica primaria y secundaria, como lo plantean Niño, Tamayo, Correa y Díaz (2019; 2020; 2021).

Desde entonces, no cesan los debates y discusiones sobre el uso e interpretación de los resultados de las pruebas de rendimiento personal. De facto, en diferentes investigaciones y cátedras se viene discutiendo el valor y significado de las pruebas estandarizadas en relación con la práctica pedagógica y la práctica de evaluación en el aula (Niño, Tamayo, Correa y Díaz, 2019; 2020; 2021). Habría otros dos asuntos que son materia de reflexión en torno a las implicaciones de la evaluación como rendición de cuentas-*accountability* en las escuelas. De acuerdo con los estudios e investigaciones de Niño, Tamayo, Correa y Díaz (2019; 2020; 2021) en un primer momento la toma de distancia política y pedagógica que se muestra en el profesorado en correspondencia con los resultados de las pruebas externas y estandarizadas. Y, en segundo momento, los técnicos en evaluación basados en modelos estadísticos construyen los ítems de los formularios de las pruebas externas bajo criterios de cientificidad y confiabilidad, los cuales ofrecen la ilusión de ser una evaluación/medición alineada con la enseñanza del profesorado en las escuelas; sin embargo, los formularios de preguntas desconocen las estrategias didácticas y de evaluación formativa implementadas en los procesos con los estudiantes en las aulas.

De esta manera, según la revisión de la literatura, se estaría llegando a la conclusión de que si algún sistema educativo nacional que no tiene la evaluación de rendición de cuentas como una herramienta social de control y vigilancia para la escuela, el currículo y los sujetos educativos se consideran como obsoletos y marginados de los procesos de globalización de la educación. En este sentido, su importancia, relevancia y uso son incuestionables (Maués, 2011).

En relación con el componente teórico y conceptual que fundamenta la propuesta de la presente investigación comparada, según Díaz, (2019; 2020; 2021) se retoman varios aspectos. Para comenzar, se reflexiona sobre la génesis y desarrollos de la evaluación como rendición de cuentas en la educación. Seguidamente, la emergencia de la *accountability* en los sistemas nacionales de evaluación a partir de su carácter **polisémico**, (Diversidad de comprensiones, conceptualizaciones y definiciones desde tendencias y corrientes teóricas políticas, sociales y de nuevo gerencialismo); lo **poliédrico** (se manifiesta en varias facetas, tendencias, bases y tradiciones) **y lo polimorfo** (formas, taxonomías, tipos y modalidades) en asocio con las políticas públicas de evaluación educativa.

44

En resumidas cuentas, la revisión de la literatura permite considerar el avance de la *accountability* en los sistemas educativos de América Latina. Es así como, a partir de los estudios de Darling & Hammond (2004) se puede hablar de dos tipos: el primero, la *accountability* profesional, que en su base teórica se fundamenta en la *responsabilización* de las escuelas y profesorado en relación con los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas externas y estandarizadas (Schneider, 2017; Schneider & Nardi, 2019; Fernández, 2016). Y el segundo, la *accountability performativa* que reduce el discurso de la calidad de la educación a los resultados que se derivan de las pruebas de aprendizaje y, por ende, somete a la educación a las leyes del *mercadeo* y *la competitividad*.

Referentes teóricos

Antecedentes en Brasil y Colombia

Para la presente investigación fue importante dar cuenta de una revisión de la literatura, previa al desarrollo de los objetivos y preguntas de la misma. De tal manera, los hallazgos de investigaciones muestran las siguientes líneas de trabajo en Brasil y Colombia.

Para comenzar, se evidenciaron investigaciones que han venido trabajando el asunto de las políticas de evaluación en la educación primaria y secundaria, sumado a estudios e indagaciones sobre las políticas y normatividad en la educación superior. Particularmente, se observa un mayor desarrollo investigativo en Brasil en relación con el estudio de las políticas de evaluación y los propósitos de la *accountability* escolar (Schneider, 2017; Schneider & Nardi, 2019; Fernández, 2016 y Remolina-Caviedes, 2019). En América Latina se destacan los estudios e investigaciones en políticas de evaluación y de *accountability* escolar en países como Argentina, Chile y México en particular (Fernández, 2017; Verger & Bonal, 2012; Fernández-González & Monarca, 2018 y Falabella & Opazo, 2014). De igual manera, son de resaltar los trabajos investigativos que presentan a nivel mundial en EE. UU, España, Francia, Alemania, Reino Unido, Corea del Sur, Singapur, Australia, entre otros (Corvalán & Mcmeekin, 2006; Pasqual, 2020b).

Es de resaltar que tanto en Colombia como en Brasil el tema de las pruebas estandarizadas viene siendo objeto de estudio y de investigación educativa relevante por cuatro aspectos, a saber: Primero, porque las pruebas externas y estandarizadas hacen parte de la globalización del proyecto educativo neoliberal y, en tal sentido, se trata de una política de carácter internacional con alcances en la región y los sistemas educativos locales. Segundo, porque el enfoque de rendición de cuentas social ha permeado el ámbito educativo con un enfoque de evaluación que privilegia la medición de la calidad de la educación a partir de dispositivos de la *accountability*.

Un tercer aspecto, por la constante *responsabilización* que se endilga a la escuela y al profesorado por los resultados obtenidos por los estudiantes en estos sistemas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Y para cerrar, porque varios estudios e investigaciones declaran la necesidad y emergencia de que el profesorado se relacione y conozca las pruebas, en particular, indagar por las posibilidades que tienen los resultados de estas con la práctica evaluativa de los profesores en el aula (Niño, Tamayo, Correa y Díaz, 2019 a; 2020b y 2021c; Remolina-Caviedes, 2019a; Díaz, 2019; Ortiz, 2021).

Por supuesto que las políticas públicas de evaluación y de *accountability* escolar se implementan a partir de herramientas que enfatizan en el

control, la responsabilización, la comparación y para los *ranking* de los sistemas educativos y escuelas. De esta manera, las dos últimas décadas se ha observado un incrementalismo importante en la aplicación de pruebas externas y estandarizadas a nivel internacional y nacional e incluso local en los sistemas educativos latinoamericanos, en particular en Brasil y Colombia. Incluso se está visualizando la aplicación de estas pruebas en el nivel de educación preescolar en el marco de la calidad de la educación y de las políticas de primera infancia (Díaz, 2021b).

En este orden de ideas, los sistemas de evaluación de los aprendizajes en América Latina han seguido los lineamientos de los organismos internacionales en alienación con la banca mundial bajo la bisagra de la globalización de las políticas neoliberales y la mundialización de las políticas de evaluación y de *accountability* escolar. En consecuencia, en Brasil surgió el planteamiento de los *indicadores de la calidad de la educación* a partir del análisis de los resultados obtenidos en las pruebas nacionales desde el *Instituto de la Evaluación de la Calidad de la Educación* -INEP-, asociado al Ministerio de Educación Nacional -MEC-, al igual que en el sistema educativo de Colombia. Es así como en la Provincia de Mina Gerais en Brasil se creó el *Índice de Desenvolvimento de Educação Básica* -IDEB-, modelo que se enfoca en la descentralización de la oferta de los servicios educativos; se suman los criterios de financiamiento definidos por el Estado y la evaluación centralizada (Schneider, 2017; Schneider & Nardi, 2019 y Remolina-Caviedes, 2019 a y b).

Para el caso de Colombia, se siguió el modelo y la experiencia de Mina Gerais y se creó el *Índice Sintético de la Calidad* -ISCE-, indicadores y metodología que se propusieron a los centros educativos en el llamado *Día E* (Día de la Excelencia Educativa). Esta metodología analizaba en sus cuatro únicas versiones los resultados en las pruebas con el fin de diseñar planes de mejoramiento a nivel institucional y, en especial, en las áreas que son evaluadas por el Instituto para la Evaluación de la Calidad -ICFES. También se evidenció durante esta estrategia la implementación de planes de estímulos para las instituciones, los docentes directivos, el profesorado y los estudiantes. Es de referencia obligada la política rubricada como el *SER PILO PAGA*, destinada a premiar a los mejores puntajes en el desempeño de los estudiantes en estas pruebas estandarizadas a nivel nacional (Niño, Tamayo, Correa y Díaz, 2019 a; 2020b y 2021c).

La *accountability*, una estrategia de la Rendición de Cuentas-*accountability* en el ámbito educativo

La evaluación como rendición de cuentas-*accountability* es una tendencia que aparece en los Estados Unidos hacia 1946; sin embargo, es hacia la segunda mitad del siglo XX cuando se comienza a visibilizar su predominio, especialmente en el campo educativo (Niño, 2001). Retomando a autores como Apple (2001) y Estrada (2002 y 2003) surge esta tendencia de los sectores de la Nueva Derecha (conservadurismo, neoliberalismo) quienes quieren obtener el control del Estado a través de la llamada *rendición de cuentas*. En un primer momento emerge como rendición de cuentas social, destinada a la evaluación sobre las políticas públicas en relación con la regulación de las funciones de los entes e individuos que hacen parte de la administración política y administrativa de los Estados, de acuerdo con los estudios e investigaciones de Bonal (2013); Tröhler (2009) y Fernández-González & Monarca (2018), entre otros.

En un segundo momento, se introduce en el ámbito educativo a través de la constitución de los *Sistemas de Evaluación de la Calidad* como entes encargados de la medición de la calidad en los sistemas educativos nacionales (Díaz, 2019). De esta manera, las políticas de evaluación de la calidad surgen en asocio con herramientas y dispositivos de *accountability escolar* en amparo de políticas de *responsabilización* de las escuelas y profesorado (Verger & Bonal, 2012; Fernández-González & Monarca, 2018; Schneider & Nardi, 2019).

Al pretender estudiar e indagar por las perspectivas de evaluación, rendición de cuentas como *accountability* en el ámbito educativo será necesario precisar su génesis y desarrollos en relación con sus diversos caracteres: **lo polisémico, lo poliédrico y lo polimorfo** (Díaz Ballén, 2018). Para comenzar, desde su **carácter polisémico** (diversidad de comprensiones, conceptualizaciones y definiciones desde tendencias y corrientes teóricas políticas, sociales y del nuevo gerencialismo); en opinión de Niño (2001), el concepto de rendición de cuentas se introduce en Europa y países desarrollados en la década de los setenta, para exigir que los responsables de la educación respondan con los resultados del rendimiento académico en las pruebas nacionales e internacionales, competencia que se les endilga a la escuela y al profesorado.

Es importante resaltar el término *accountability* como rendición de cuentas, cuando se quiere evaluar externamente a la escuela, en particular, a los docentes y a los estudiantes; supervisar a las escuelas e indirectamente al sistema escolar, al decir de McCormick & James (1996). En este sentido, Stobart, (2010) y Gimeno Sacristán (1993) coinciden en que la evaluación como rendición de cuentas está dirigida a resolver ‘las necesidades del mercado’ y ‘las demandas del consumidor’. Gimeno Sacristán resalta cómo la evaluación de los profesores y de los resultados escolares, la de aquellos a través de éstos, se interpreta y se reclama como una forma de petición de responsabilidades, de auditoría sobre la enseñanza (*Accountability*), “para incrementar la competitividad del sistema educativo en la producción de gentes preparadas, de acuerdo con las necesidades del mercado y según las demandas del consumidor” (1993, p. 26).

Autores como Fernández-González & Monarca (2018); Ochoa, H. & Montes de Oca (2004) y Corvalán & McMeeken (2006), permiten contrastar aspectos concurrentes y divergentes. Para el primero, rendición de cuentas estaría asociado con *transparencia, eficacia y calidad*, términos de uso común en el ámbito educativo y deriva varios aspectos asociados a la rendición de cuentas. En primer lugar, se caracteriza por el tránsito de los insumos hacia los resultados citando a Tröhler (2009); en segundo lugar, citando a Neave (1998), como política del constituido *Estado Evaluador*, cuyo fin será el medir la calidad a partir de estándares y la aplicación de diversas herramientas y dispositivos de responsabilización. En esto coincide con los estudios e investigaciones de Schneider (2017); Schneider & Nardi (2019) y Fernández (2016). Para cerrar, con la rendición de cuentas y responsabilización como una *forma de gobernanza a distancia* citando los aportes de Barroso (2005) y Frase (2003).

Sin embargo, subraya la investigadora Schneider (2020; 2021) cómo en el contexto de países como México, Chile y Colombia se comprende la *accountability escolar* como una modalidad o forma de la rendición de cuentas; empero, responsabilización, transparencia, divulgación de resultados, son mecanismos y a la vez, elementos que componen la política de la *accountability* en las agendas nacionales e internacionales.

En la educación pública hay una tendencia a reducir el concepto de *accountability* a un elemento; por lo menos en Brasil y Colombia ha sido

reducido y traducido el término, en el concepto de *responsabilización*, mas los investigadores no concuerdan con esta traducción, porque es una definición que contempla sólo un aspecto de la *Accountability* y no diferencia otros aspectos que conlleva esta política de evaluación en el ámbito educativo (Schneider & Nardi, 2019; Díaz, 2018 y Remolina-Caviedes, 2019).

Continuando con el **carácter poliédrico** (se manifiesta en varias facetas, tendencias, bases y tradiciones) que tienen las perspectivas de evaluación como rendición de cuentas y *accountability*. Este carácter podría hacer referencia a sus diferentes tradiciones o también podría entenderse como escuelas o tendencias en el contexto de la globalización de las políticas de evaluación como manifestación del proyecto educativo neoliberal (Díaz, 2007; Díaz Ballén, 2018). De esta manera, en los estudios de Fernández-González & Monarca, 2018 se podría pensar en estas tradiciones o escuelas, que al interior se caracterizan por diversas disputas y debates en relación con los propósitos y finalidades de estas perspectivas de evaluación.

Para la tradición anglosajona se pueden distinguir varios enfoques: en primer lugar, se ha enfocado en la incidencia de estas políticas en la identidad docente y la organización escolar y, por esta vía se fija en la relación de las familias con las escuelas (Ball, 2003; 2014; Biesta, 2004 y Fernández-González & Monarca, 2018). En segundo lugar, para establecer clasificaciones de modelos de Rendición de Cuentas (McDonnell, 1994 Fernández-González & Monarca (2018). Así mismo, en tercer lugar, se ha pensado en una *Rendición de Cuentas Inteligente* (O 'Neil, 2013 comentado por Fernández-González & Monarca, 2018). En tal sentido se declara como una forma de responsabilidad basada en valores; propuesta que también es respaldada por Stobart (2010, p., 157), Supovirtz, (2009 en Fernández-González & Monarca, 2018) y por De La Vega (2015). Aportes que se generan a partir de un extenso análisis crítico en relación con los efectos y las sombras de la rendición de cuentas en Inglaterra y en la Comunidad Europea, destacando los efectos de las evaluaciones externas como mecanismos de la RdCs.

En este orden de ideas, es importante resaltar del carácter poliédrico la *accountability* como responsabilidad, *auditoria*, *responsabilidad social* y *rendición de cuentas* en documentos de la Comisión Europa (2001).

Y como elección-*choice* (Elección, relación entre familias y escuela (En Fernández-González & Monarca (2018); Ochoa, H. & Montes de Oca (2004). Así mismo, en la perspectiva de Hopman (2008) por un lado, ilustra los diversos modos de resignificar la noción de *accountability* en función de las tradiciones político-administrativas de cada país, y por otro, define la *accountability* en los campos de la salud y la educación como una práctica basada en evidencias, es decir, en la presentación de datos para demostrar que se ha actuado con eficiencia, eficacia y profesionalismo. Particularmente, en educación está asociada a sistemas de evaluación, de supervisión o de inspección; esto último para ciertos enfoques críticos se constituye en *tecnologías de dominación, de vigilancia, de control* (Ball, 2003, 2013) comentados por Hopman (2008).

En este orden de ideas, para Darling - Hammond (2004), devela tres tipos de *accountability* en el ámbito educativo. El primero, es el **burocrático** (orientado por el desafío de la equidad); continúa con el **profesional** (la escuela y el profesorado como responsables; el **performativo**, orientado hacia los resultados y al mercado. Estos dos últimos enfoques han tenido mayor auge en tanto se enfocan en la *responsabilización* de la escuela y el profesorado y, a la vez, equipara calidad con los resultados en las pruebas externas y estandarizadas principalmente, en los casos de los Sistemas Educativos de Brasil, Colombia y Chile (Schneider, 2017; Schneider & Nardi, 2019; Fernández, 2016). Incluso en esto coinciden con lo acontecido en los EE.UU. en palabras de Phelps, Durham, & Wills, (2011) en relación con las reformas a la educación y la inclusión de la rendición de cuentas para alinearla hacia el mercado en la década de los noventa.

De tal manera que la *accountability* performativa en palabras del autor De la Vega, (2015) expone como este enfoque vehicula hacia los sistemas educativos seis componentes, a saber: “estándares como expectativas de aprendizaje; obtención de información a partir de test estandarizados; consecuencias para los responsables; autoridad; desarrollo de capacidades y comunicación” (p. 278).

Así las cosas, se podría hablar del **carácter polimorfo** de la rendición de cuentas como una *accountability* (formas, taxonomías, tipos y modalidades). Para sustentar este carácter se retoma, por una parte, a Darling - Hammond (2004) y de esta manera se pudiera hablar de tres tipos de *accountability escolar, el burocrático; el profesional y el performativo*.

Y, por otra parte, se cuenta con los estudios de Verger & Parcerisa (2017) que tratan de las taxonomías de la *Accountability* en educación a partir de los aportes de diversos investigadores.

De tal manera que desde los estudios de Leithwood y Earl (2001) se presenta como una *accountability profesional directiva*; seguidamente, se encuentra en Ranson (2003) como *profesional* enfocada en el *consumidor* – por su carácter performativa; se suma, Darling - Hammond (2004) con la *accountability* política legal-burocrática con énfasis en el mercado, la cual contrasta con la propuesta de Anderson (2005), quien habla de la una *accountability legal profesional* conducida por los resultados.

Finalmente, citando a West at al (2011) como *profesional jerárquica* con enfoque de mercado y participativa; Maroy & Voisin (2013) hablan de una *accountability fuerte y blanda* desde un enfoque neo-burocrático. De esta manera, los autores Verger & Parcerisa (2017) basados en los estudios e investigaciones antes citadas determinan unas **modalidades de la Accountability escolar**; son ellas, la política; el legal; la administrativa; la directiva-gerencialista; la de mercado; la social participativa y una *accountability* en redes o comunidades/colectivos.

En resumidas cuentas, en Colombia como en Brasil la calidad de la educación se estaría reduciendo a los meros resultados en las pruebas externas y estandarizadas implementadas por los institutos de medición y por los organismos internacionales, de acuerdo con los aportes e investigaciones de autores como Remolina-Caviedes (2019 a y b); Schneider (2020; 2021) y Díaz Ballén (2019) y Niño, Tamayo, Correa y Díaz Ballén (2019; 2020; 2021).

Sistemas Nacionales de Evaluación y prácticas de la *accountability* escolar

Las demandas a la educación de los organismos multilaterales de carácter económico, como el Banco Mundial, (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE), han estado orientadas, en opinión de Apple (2001); Díaz Barriga (2001); Estrada (2017); Verger & Parcerisa (2017) y Niño, Tamayo, Díaz y Gama (2013) desde el *Estado Evaluador* en la búsqueda de altos estándares en la *calidad de la educación*, siendo estos indicadores

garantes de una economía más productiva y una evidencia de progreso de las sociedades actuales.

Para Gómez (2004) con este interés se “han diseñado sistemas de medición de la calidad educativa y de rendimiento de los estudiantes, estos últimos en forma de sistemas estandarizados de evaluación” (p. 76), centrados en medir los resultados en las pruebas estandarizadas y determinar con ello la calidad de la educación, como único y exclusivo dispositivo de *accountability escolar* (Schneider & Nardi, 2019).

Las políticas de evaluación de la calidad de la educación en Brasil y Colombia han surgido en el marco de la globalización neoliberal, desde las orientaciones de la OCDE, con las pruebas PISA de acuerdo con los estudios de Verger & Parcerisa (2017). La relación calidad, política educativa y evaluación ha estado presente en las últimas décadas, al incluirse en la normatividad de estos países las pruebas estandarizadas para la educación básica primaria, secundaria y media.

En este orden de ideas, los sistemas de evaluación de los aprendizajes en América Latina han seguido los lineamientos de los organismos internacionales en alienación con la banca mundial bajo la bisagra de la globalización de las políticas neoliberales y la mundialización de las políticas de evaluación y de *accountability escolar*. En consecuencia, en Brasil surgió el planteamiento de los *indicadores de la calidad de la educación* a partir del análisis de los resultados obtenidos en las pruebas nacionales desde el Instituto de la Evaluación de la Calidad de la Educación -INEP- (Anisio Texeira), asociado al Ministerio de Educación Nacional -MEC-. De acuerdo con Remolina-Caviedes (2019 a), el INEP, “como el órgano evaluador a gran escala y con la función de investigación en torno a la calidad educativa... (p. 34).

De manera semejante en Colombia se cuenta con su homólogo, el antiguo Instituto para el Fomento de la Educación Superior, que luego de ser reformado en el año 2009 pasó a declararse como el Instituto de Evaluación de la Calidad -ICFES- (Quiroga, 2019; Ortiz, 2021). En palabras de Remolina-Caviedes (2019 a) “un sistema nacional de evaluación hace referencia a las instituciones responsables de aplicar la evaluación externa” (p. 62); no obstante, Palacios (2018) va más allá al declarar que “son los sistemas de evaluación la institucionalización de sistemas de medición de

la calidad del aprendizaje en las escuelas y universidades... (p. 436). Sin embargo, en opinión de Silva (2016) “los sistemas de evaluación hacen parte de un paquete de reformas en la educación colombiana junto con dos estrategias, la primera, la descentralización y la segunda, la creación de alianzas público privadas...” (p. 436).

Los dos sistemas nacionales de evaluación encargados de la ejecución continua de los dispositivos de *accountability* escolar, por un lado, comparten los mismos fines, la evaluación como medición y la investigación a partir de los resultados, como componentes para monitorear la calidad de la educación de sus sistemas educativos (INEP, 2011; ICFES, 2013; 2018). Por otro lado, sobresale la citada intención que tiene la aplicación de estas pruebas externas y estandarizadas en los diferentes niveles de la educación pública e incluso de la educación privada; no obstante, declaran apoyar la formulación e implementación de estos dispositivos y, por la vía de los resultados en las pruebas, definir la distribución de recursos en la educación pública (Pasqual, 2020; Remolina Caviedes, 2019 a y b).

En este sentido, el INEP en Brasil y el ICFES en Colombia comparten algunos de los mismos propósitos; sin embargo, se podrían advertir algunas diferencias en relación con las políticas de *accountability* escolar. Por una parte, para el sistema de evaluación de la educación en Brasil se evidencian tres propósitos: para comenzar, el *medir el rendimiento de las escuelas* y de las redes educativas; continuando, *recoger y presentar información para la responsabilización* y, para cerrar, centrar la *accountability en el proceso de enseñanza*. Por otra parte, para el sistema de evaluación en Colombia, aunque comparte los alcances del anterior sistema de evaluación, presenta otros fines más complejos (Remolina-Caviedes, 2019 a; Díaz, 2019). Se asemeja con los propósitos de *obtención de información global en relación con el rendimiento* del sistema educativo a partir de los desempeños individuales y con proporcionar información pública sobre los diversos actores educativos en relación con los resultados en los dispositivos de medición de la calidad de la educación.

Sin embargo, habría dos aspectos a discutir en relación con sus alcances y posibilidades; por un lado, el propósito de *indagar por las condiciones en que se genera el aprendizaje*; lo cual conlleva a identificar obstáculos, oportunidades y posibilidades de intervención a partir de la incidencia en la formulación e implementación de las políticas de evaluación y

accountability escolar. Pero llama la atención un cuarto propósito, esto es, la pretensión de usar la información obtenida de las prácticas de la *accountability* escolar para realizar *comparaciones en tiempo y espacio* en el marco de unos referentes o parámetros comunes, pero, desconociendo los contextos; las diferentes realidades escolares e incluso las *condiciones de posibilidad* de las escuelas y de los sujetos educativos que allí se forman (Remolina-Caviedes, 2019 a; Díaz, 2019).

En general se destacan marcadas diferencias y semejanzas entre los sistemas de evaluación de Brasil y Colombia. Sin embargo, se evidencia cómo en Brasil, a pesar de los gobiernos progresistas, no se logró interrumpir las políticas neoliberales (Apple, 2001) y de *accountability* escolar de acuerdo con Schneider (2019). Por un lado, para hablar del sistema de evaluación brasileño es necesario citar los múltiples dispositivos de *accountability* que se suman de acuerdo con el número de estados confederados. Es de destacar las pruebas como la SAEB, SIMAVE (Estado de Mina Gerais); SARESP (San Paulo); SAERJ (Río de Janeiro), entre otras (Schneider et al, 2022).

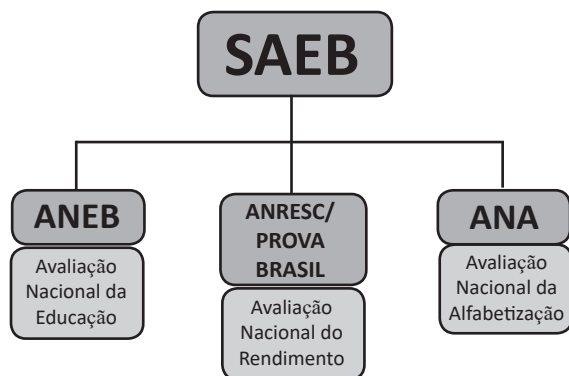


Figura 1. Avaliações que compõem o SAEB.

Fuente: Tomado de Souza, 2020.

El ICFES en Colombia y el INEP en Brasil son entes estatales responsables del diseño e implementación de las pruebas relacionadas con la evaluación de la calidad de la educación. El INEP actúa bajo la egida del Sistema de Indicadores IDEB, de relevancia nacional. Es de resaltar que como este modelo se importa al sistema de evaluación de Colombia, proveniente del Estado de Mina Gerais (Remolina-Caviedes, 2019 a y b; Ortiz, 2021; Hernández, 2021).

Se evidencia que en la segunda década del S. XXI en Brasil se han venido multiplicando los sistemas de evaluación educacional, a diferencia del sistema de evaluación nacional que mantiene Colombia, aunque alguna experiencia se logra en la Secretaría de Educación de Bogotá, que implementó la Prueba *Comprender* para la educación primaria, secundaria y media, pero que no alcanzó reconocimiento nacional e incluso en lo local. En tal sentido mantiene la implementación de las *Pruebas SABER* 3º, 5º, 7º, 9º y 11º que miden las competencias de los estudiantes en los grados impares y se completa con la Prueba *Avancemos* desde una perspectiva que se declara formativa en lo teórico para el profesorado y estudiantes y, que se aplica en los grados pares.

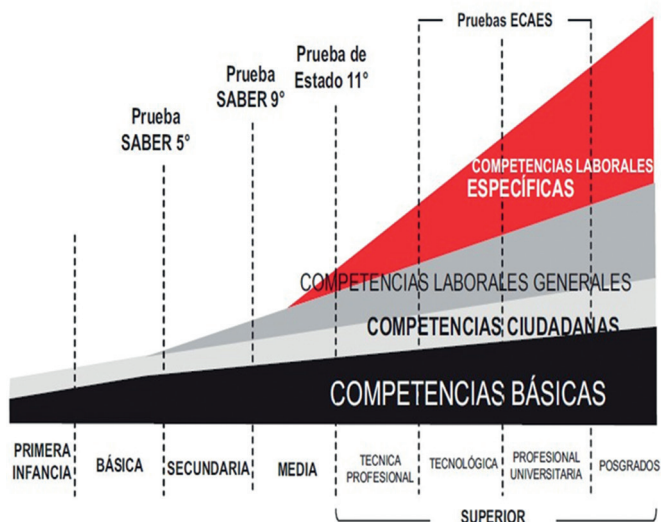


Figura 2. Modelo de *accountability* escolar. Tomado de la Guía introductoria del Diseño Centrado en Evidencias ICFES – MEN, 2018.

Además, de los dispositivos que terminaron abarcando todo el sistema educativo nacional; esto es, las *Pruebas TyT* (para estudiantes técnicos y tecnólogos que se preparan para el mundo del trabajo) y, finalmente, la prueba *SABER PRO* en la educación superior. Es de destacar que la Prueba *Saber 11º* es de carácter obligatorio y se aplica al término de la educación media y posibilita como prueba de selección a la educación superior; caso diferente en Brasil donde la Prueba *ENEM* es de carácter voluntario al terminar la enseñanza media. En el caso de Colombia es revelador que los dispositivos de *accountability* escolar están especialmente correlacionados con la medición de la calidad de la educación a partir de los dispositivos econométricos y favorecidos por planes de estímulos a los

centros educativos e incluso al mismo profesorado (Niño, Tamayo, Díaz y Gama, 2013).

Esta diseminación de sistemas estatales de *accountability* escolar de la educación básica en los diferentes Estados de Brasil ha germinado con el propósito de realizar evaluaciones más detalladas *in situ* y, de igual forma, el poder acercarse a las necesidades y realidades de sus respectivos sistemas educativos. Es por ello que hoy se cuenta con pruebas relevantes a nivel nacional como la *SAEB (Aneb; Auresc/Prova Brasil)*, *SIMAVE (Proeb; Proalfa; Paae)* (Medeiros, 2017; Souza, 2020; Remolina-Caviedes, 2019 b; Horta, 2018).

Cabe resaltar que la diseminación de los sistemas estatales de evaluación que vehicula los dispositivos de *accountability* escolar es relevante en cuanto permite medir las necesidades de los contextos locales que las pruebas nacionales dejan de lado o por lo menos homogeniza. Todas pruebas estatales se caracterizan por evaluar sólo dos áreas del conocimiento, lengua portuguesa y matemáticas. Algunos de los Estados le suman Ciencias Naturales e Historia (Schneider, 2020; Souza, 2020). A diferencia del sistema de evaluación en Colombia que pese a sus diferencias socio culturales y geográficas, se insiste en una Prueba Única Nacional con aplicación empírica en los grados impares. Es de resaltar que sólo evalúan algunas de las áreas disciplinares del currículo escolar, en su orden, Lectura Crítica; Matemáticas; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas e inglés en la Prueba saber 11º. Y en las Pruebas Saber 3º, 5º, 7º, y 9º miden las competencias en Lenguaje; Matemáticas; Ciencias Naturales; empero, para 5º, 7º y 9º, se suma el área de Ciencias Sociales y competencias Ciudadanas (Remolina-Caviedes, 2019 a y b; Ortiz, 2021; Hernández, 2021).

Aspectos metodológicos

Para comenzar, la investigación desarrollada está enmarcada en el paradigma cualitativo y utilizó como estrategia de indagación la educación comparada crítica. En este orden de ideas, por un lado, en la perspectiva de Páramo (2011), en un diseño cualitativo el investigador parte de unos posicionamientos epistemológicos y por esta vía dependerá la decisión por el uso de uno u otros métodos de investigación. De esta manera se supera el debate de los expertos en investigación y se tiene claro que

el uso de los métodos tanto cuantitativos como cualitativos no tiene límites entre uno y otro paradigma. En otras palabras, las estrategias y técnicas que utiliza el investigador no están ligadas ni determinan un tipo específico de paradigma, sino que, por el contrario, estas decisiones están direccionadas desde la postura epistemológica del investigador (Díaz, 2019). no obstante, en este escenario cobra mayor relevancia las posturas epistemológicas o preteóricas, seguidas de los aspectos teóricos y metodológicos de todo proceso investigativo (Zemelman, 2001).

Continuando, el objeto considerado son las políticas de evaluación educativa en los sistemas nacionales de evaluación de la calidad, en el contexto de la educación pública y gratuita de los dos países en mención. La revisión de la literatura consistió en el estudio de documentos y artículos de resultados de investigación, como tesis de pregrado y posgrado, además de documentos oficiales (ICFES de Colombia) y publicaciones de instituciones de investigación educativa.

Seguidamente, la educación comparada en perspectiva crítica se entiende que “posibilita una mirada comprensiva y crítica en dos sentidos, al entendimiento de las tendencias mundiales en relación con las prácticas de la *accountability* en los sistemas nacionales de evaluación, por una parte. Y, por otra, permite repensar las políticas de *accountability* escolar y sus dispositivos en la escuela pública, a partir de nuevos saberes, sentidos y prácticas que ofrece la evaluación formativa, en el marco de la equidad y la justicia social en América Latina” (Díaz, 2021 a y b).

Se adiciona que el Método Comparado, en palabras de Niño, 2001 permite, “parear o relacionar hechos o fenómenos para encontrar sus parecidos o diferencias y obtener las conclusiones pertinentes” (p. 29). Es importante para los investigadores comparatistas tener en cuenta las razones por las cuales es útil, pertinente y razonable aplicar esta alternativa y estrategia de investigación. En este sentido, García Garrido (1982) propone unos rasgos característicos de lo que pudiera ser la aplicación del método comparado en tiempos de globalización. En efecto, la educación comparada sirve para *conocer y comprender* los diferentes sistemas educativos en orden a su organización y estructura principalmente, asimismo, contribuye a comprender y explicar los modos de responder a asuntos de preocupación nacional y mundial de otros sistemas educativos y, a la vez, contribuir a la comprensión del sistema en el que se está inmerso.

Ahora es pertinente enunciar tres criterios de por qué estudiar e indagar desde el método comparado las políticas públicas y prácticas de *accountability* escolar de Brasil y Colombia. Un primer criterio, en la segunda década Colombia ha copiado de Brasil -Mina Gerais-, varias de las políticas e indicadores para medir la calidad de la educación pública a partir de los dispositivos externos y estandarizados. Un segundo criterio, por la alta producción científica y especializada de Brasil sobre las políticas de evaluación y pruebas estandarizadas en la educación primaria y secundaria, particularmente. Para cerrar, en atención a las diferentes reacciones de la sociedad en general en términos de oposiciones y resistencias ante los efectos de estas políticas públicas y la emergencia de estudiar los logros, limitaciones, así como las dificultades y apuestas de las instituciones educativas, objeto de la evaluación como medición.

En tal sentido, la estrategia de indagación a partir del método comparado se desarrolló a partir de las siguientes fases: levantamiento, selección y análisis comparado de literatura sobre las prácticas de *accountability* escolar en las dos unidades de análisis propuestas; seguido de la construcción de unas categorías que permitieron la comparación crítica. Por tanto, los constructos teóricos propuestos son: los sistemas nacionales de educación y sistemas nacionales de evaluación; concepciones y referentes teórico y conceptuales de la *accountability* escolar y, finalmente, las oposiciones y resistencias que generan estas políticas y dispositivos, propios de la tecnología neoliberal en el ámbito de la educación y de la pedagogía.

La primera categoría en el análisis comprado se ocupa de describir y caracterizar la estructura y organización de los sistemas nacionales de evaluación de Brasil y Colombia, respectivamente. Una segunda categoría se ocupa del carácter polisémico de la *accountability* como enfoque de la evaluación como medición en relación con su comprensión y conceptualización, por una parte, y por otra, se identifican los referentes teóricos que determinan y sustentan la *accountability*, referentes que estarían asociados con la triada Estado neoliberal – Nueva Gestión Pública -NGP- y el Estado Evaluador. Para cerrar, se introducen dos categorías o constructos para el análisis comparado, las oposiciones y resistencias que se infieren en los trabajos y declaraciones documentales de académicos, investigadores, sindicatos del magisterio y en el profesorado en general en relación con los procesos de ejecución de las políticas de *accountability* en

el contexto de la educación básica y secundaria de los sistemas educativos de Brasil y Colombia.

Sistematización y análisis de la información

El desarrollo y aplicación del método comparado en educación generó las siguientes fases:

1. Registro General de Recolección de Información por país.
2. Presentación de países: Brasil y Colombia, según cada categoría en Raes.
3. Síntesis de los 2 Países en las cinco categorías en RAES.
4. Contratación de los 2 países por categorías.
5. Análisis de las *semejanzas, diferencias y regularidades* de los 2 países en las 5 categorías.
6. Balance analítico conceptual de tendencias, enfoques y momentos a nivel latinoamericano sobre las investigaciones sobre las políticas y prácticas de la *accountability* escolar en las dos unidades de análisis.

En este orden de ideas, el diseño de investigación cualitativa de enfoque hermenéutico, por una parte, se propuso desarrollar una metodología que facilite un estudio comparativo crítico de los casos de Estudio en Brasil y Colombia; y, por otra parte, es una posibilidad para desarrollar una indagación que profundizará en la documentación sobre el conocimiento y debate que se genera en la asociación de las políticas públicas de evaluación educacional con las prácticas de *accountability* en el contexto de la globalización neoliberal y de la instalación de la nueva gestión pública escolar, siendo estos los determinantes de la emergencia del *Estado Evaluador* (Díaz, 2019).

Finalmente, el estudio y ejercicio comparativo es un esfuerzo por hallar nuevos sentidos y construir otras apuestas que promuevan una *accountability* pedagógica, democrática y ciudadana en la perspectiva de una evaluación integradora e integrativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación pública, pero, principalmente, en los niveles de educación básica y media, que permitan superar el predominio ideológico del control, regulación y comparación en los campos de la educación y de la pedagogía.

Resultados y discusión

En este apartado se muestran los resultados luego del proceso de análisis comparado de los materiales documentales seleccionados para la presente investigación, respecto de las políticas y prácticas *accountability* escolar en los sistemas educativos de Brasil y Colombia. De esta manera, se contrastaron, relacionaron los enunciados para encontrar las diferencias, semejanzas y concurrencias entre las dos unidades de análisis. En consecuencia, el método comparado permitió finalmente obtener y comunicar unos hallazgos y conclusiones en relación con las preguntas y propósitos de la presente investigación.

Concepciones y referentes teóricos de la *accountability* escolar

Para comenzar, la polisemia es una característica de la *accountability* escolar que circula en las políticas públicas de evaluación educacional y en la normatividad vigente en Brasil y Colombia. En algunos documentos se encuentra la *accountability* como enfoque de evaluación que, por una parte, se entiende como rendición de cuentas y, por otra parte, se percibe como la responsabilización sobre las escuelas y el profesorado, principalmente (Schneider & Nardi, 2019; Remolina-Caviedes, 2019b; Díaz, 2019 y 2021a y 2021b). Parafraseando los aportes de los académicos Horta (2010) y Pasqual (2019), el término de *accountability* se ha vuelto un concepto considerado en las sociedades democráticas, en tal sentido, su comprensión parece sufrir una *eterna imprecisión semántica*.

Para el caso de Colombia el término ha llegado y está presente en la literatura bajo el nombre de rendición de cuentas social y política (Díaz, 2019) y en este marco de comprensión se

“...tiende a homologar o usar del mismo modo y manera los términos *accountability* y rendición de cuentas; es entendida como la obligación de un actor de informar y explicar sus actuaciones a otros que tienen el derecho de exigirla, debido a que existe una relación de poder, lo que permite imponer sanciones ante un comportamiento inadecuado o premiar un comportamiento destacado” (Nieves, 2013, p. 71).

Dentro de este orden de ideas, la *accountability* en unos primeros estudios comparados entre Brasil y Colombia con epicentro en el sistema de evaluación de la educación al primer país, se correlaciona con la

calidad de la enseñanza y se expresa en categorías conceptuales como *Responsabilización*, *Política de Responsabilización*, *ideología*, *ideología de la Gestocracia*, *Gestión*, y *Participación*, entre otras (Remolina-Caviedes, 2019 y Horta, 2010).

Desde otras perspectivas se tiene claro que es un término polisémico en la literatura brasilera y colombiana y, por ello, la comprensión que se tiene del mismo “significaría ir más allá de medir o presentar resultados; también implica definir políticas y estrategias de gobierno que conduzcan al mejoramiento institucional y al propio proceso de enseñanza aprendizaje en sus diferentes grados y modalidades” (Horta, 2010, p. 86). Otro contraste se genera en Colombia cuando se define la *accountability* como *rendición de cuentas*, lo cual implica un claro sentido de obligación y de control...se habla de tres pilares fundamentales de la Rendición de Cuentas: *información*, *justificación* y *sanción*. En otras palabras, la *accountability* implica una relación de reciprocidad entre los sujetos que tendrían que rendir cuentas y todos aquellos que tienen derecho a exigirlos; en un claro ejercicio de poder y una acción social de subordinación (Escandón & Velásquez, 2015).

Asimismo, desde la comprensión de Silva (2016), en diferentes investigaciones en Brasil se hace referencia a la *accountability* amparándose en uno de sus fuertes y fundamentales referentes teóricos, esto es, desde la Nueva Administración Pública, en los siguientes términos, “la *accountability* permite que la empresa pueda hacer un seguimiento debido y el gobierno estaría obligado a rendir cuentas de sus acciones... Así pues, el gerente es responsable de sus actividades funcionales y debe asumir las consecuencias que ocurran en su trayectoria” (p. 30). Y, en este caso “la *accountability* surge como un aliado de la gestión, posibilitando una participación social más efectiva en las aplicaciones de las políticas públicas, con formas de interacción entre la gestión y la población, siempre en el amparo del bienestar de la sociedad” (Souza, 2020, p. 21). Aspectos como seguimiento; dar cuenta de las acciones e incluso de las inacciones; asumir consecuencias que acontezcan en las trayectorias públicas son isomorfas y recurrentes con las políticas de evaluación educativa y de *accountability* en los sistemas educativos brasileños y colombiano. En tal sentido, el estudio documental comparado mediado por el Programa de Análisis de Datos Cualitativos -NVIVO- arrojó expresiones en relación con el término *accountability*. El criterio aplicado consistió en

hallar la coincidencia exacta de palabras derivadas de la *accountability*, obteniendo “calidad”; “educación”; “políticas”; “pruebas”; “evaluación nacional”; “estudiantes”; “resultados”; “procesos docentes”; “currículo”; “aprendizaje”; entre otros (Figura 3).



Figura 3. Criterios de frecuencia de palabras en NVIVO, Coincidencia exacta de palabras con el término *Accountability*, construcción de los autores, 2022.

Las políticas públicas de la rendición de cuentas-*accountability* escolar en Brasil y Colombia tienen otros aspectos semejantes y concurrentes presentes en sus sistemas de evaluación educacional y que se reconocen como los referentes teóricos de las mismas. Tendrían el valor de ser los determinantes o por lo menos, quienes auspician la medición de la calidad de la educación a través de dispositivos de gobernanza y de gerencialismo en el ámbito educativo, comenzando por la recontextualización del Estado, así como por los antecedentes intervencionistas de los EE.UU. en la política educativa en estos dos países y en el continente en general (Estrada, 2001; 2003; Remolina-Caviedes, 2019b). Lo anterior refuerza y permite el surgimiento y constitución del modelo neoliberal y de la ideología neoconservadora como fundamentos del naciente Estado neoliberal y en tal sentido, afilar su función de *Estado Evaluador* (Estrada, 2021; 2003; Freitas, 2005; 2007).

Este nuevo aparato estatal se declara pequeño pero fuerte en el control dentro de un marco de políticas que respaldan la calidad, la eficiencia y la eficacia en teoría, aunque se distancie de las realidades que viven los ciudadanos. (Estrada, 2021; 2003; Remolina-Caviedes, 2019 a y b; Díaz, 2019; Schneider, 2019). Concretamente, la tesis del proyecto neoliberal para la educación se podría caracterizar así, “la escuela es redefinida como empresa educativa, la pedagogía se convierte en competencias y se

propone concebir al profesorado como recursos humanos...Se introducen términos como *calidad total, sociedad del conocimiento, cliente, marketing, competencia, empleabilidad, flexibilización, excelencia*" (Díez, 2010, p. 34).

De igual manera, con el surgimiento del Paradigma de la Nueva Gestión Pública -NGP- (Quintanilla, 2017), enfoque de gestión que tiene, por un lado, esta metodología y acciones que declaran estar en favor del cliente o usuarios, pero que realmente favorecen los intereses del Estado, terminan asociados con otros de los referentes en ambos sistemas de evaluación nacionales, esto es, el Estado Evaluador o Regulador (Medeiros, 2017; Schneider, 2019).

Así mismo, la injerencia de los organismos internacionales y el surgimiento del Estado Evaluador como el ejercicio de poder y de control a través de herramientas y dispositivos propios de las nuevas tecnologías de gestión y control para la gobernanza (Colala, 2018; Díaz, 2019; Quiroga, 2019). Y para cerrar, la aparición de unos determinantes de especial atención en Brasil, el neocapitalismo y el lente de la sociología de la educación. En palabras de la académica Pasqual, especialmente el neocapitalismo "proporciona un amplio poder discrecional de los servidores públicos o electos contratados en la implementación de cambios educativos para producir los efectos esperados por la ideología capitalista" (2019, p. 479).

Y para el sistema de evaluación en Colombia se muestra una enérgica presencia del sector empresarial en todos los niveles de la educación pública, especialmente, en la educación básica y media (Ferreira, 2016; Colala, 2018; Díaz, 2019; Quiroga, 2019). En palabras del investigador Remolina-Caviedes, esta injerencia es

"promovida por un amplio sector empresarial con la misión de privatizar la educación, ya que estas pruebas o manera de evaluar eliminan el debate público sobre los fines de la educación, logran justificar la desagregación del sistema escolar público y termina beneficiando un nuevo mercado educativo en favor del sector privado" (2018, p. 64).

Oposiciones y resistencias, algunas consecuencias no esperadas

En razón del carácter polimorfo de la *accountability* escolar podría evidenciarse un acento que tiene para los sistemas nacionales de evaluación de Brasil y de Colombia, en tanto las políticas públicas de evaluación educativa y de *accountability* vienen enfatizando en la *responsabilización* del profesorado de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de desempeño. Esta situación muestra una naturalización de dos tipos de la *accountability* de carácter *performativa* y *profesional* por sus efectos mediatos y mediáticos. Estos escenarios no esperados estarían llevando al profesorado dilemas ¿qué enseñar?; ¿cómo enseñar? y, ¿para qué enseñar? y la presión por la obtención de altos resultados y puntajes, por lo que, parafraseando a los académicos Niño, Tamayo, Correa y Díaz, (2020b) se condicionan las temáticas o se limitan únicamente desde aquello que puede presentarse en las pruebas, reduciendo y condicionando la autonomía del maestro o, en otros casos, propiciando que la educación sea tan solo el entrenamiento en la preparación para la resolución de estas pruebas (Niño, Tamayo, Correa y Díaz, 2019a; 2020b; 2021c).

64

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

Como consecuencia de las múltiples resistencias y oposiciones que generan las políticas y prácticas de la *accountability*, en la práctica educativa y de evaluación en el aula se avizoran efectos no deseados; por una parte, frente a los resultados de las pruebas se viene instalando en las escuelas un dispositivo para facilitar el entrenamiento de los estudiantes para la resolución de las preguntas que aparecen en las pruebas externas y estandarizadas. Lo anterior pone a los docentes ante una dicotomía entre lo que evalúa en el aula y lo que mide la prueba de competencias; es

entonces cuando florece un distanciamiento entre el currículo enseñado y el currículo evaluado desde los test de medición externa (Niño, Tamayo, Correa y Díaz Ballén, 2019a; 2020b; 2021c). En tal sentido, es importante resaltar que “estas evaluaciones no sirven como parámetro para medir el conocimiento, sirviendo sólo para autenticar y legitimar el proceso escolar” (Moreira, 2019, p. 23).

Por otra parte, Schneider (2020b; 2021c) menciona que, aparentemente existen unas resistencias que son identificadas dentro del discurso; sin embargo, al evidenciar en la práctica y posteriormente en la observación, las preocupaciones siguen redirigiendo su mirada hacia las consecuencias que trae consigo la *accountability hard* o la *accountability* con consecuencias fuertes para las escuelas y el profesorado, que estarían superando actualmente las consecuencias simbólicas, según los altos o bajos resultados en las pruebas externas y estandarizadas. Es por ello que circulan argumentaciones en los países en estudio, aunque es relevante reconocer como en Brasil es objeto de constante estudio y pesquisa y menos en las investigaciones en Colombia.

En los estudios y escritos en Brasil se declara que “las pruebas objetivas no parecen ser adecuadas para demostrar la comprensión conceptual y medir los conocimientos obtenidos durante las discusiones en las clases” (Moreira, 2019, p. 23). Se suma que “es necesario entenderlo o que sucede en las escuelas y en las aulas de clase, no limitando el conocimiento a una aplicación de una prueba unificada y externa que reduce la capacidad de comprender la realidad ampliamente en un contexto que es dinámico y sobre todo diverso” (Souza, 2020, p. 39). Y desde Colombia se afirma que “las evaluaciones estandarizadas sólo ofrecen un indicador parcial dentro de todo el universo, así entender que estas evaluaciones solo son un componente de un sistema de evaluación del campo educativo, es decir, que estas sean necesarias, pero no son suficientes” (Mosquera, 2018, p. 49).

Conclusiones

En el estudio comparado sobre la producción de conocimiento en correlación con la globalización de la *accountability* escolar se evidencia una alineación entre las pruebas estandarizadas, resultados, planes de estímulos y sanciones directas o indirectas que devienen en nombre de la *accountability* en los campos de la educación y de la pedagogía. No

obstante, se advierten efectos colaterales en los procesos educativos con la información de los resultados en las pruebas, entre otros, el abandonar la enseñanza de las disciplinas por el entrenamiento para las pruebas o el sometimiento del rol del profesor a ser un mero operario y replicador de pruebas en el aula, conducentes a mejorar los resultados. Sin embargo, se declara que por el contrario se posibilitan políticas destinadas al mejoramiento institucional y a la cualificación del profesorado en aras de alcanzar la calidad de la educación, tan esquivada como difusa para los políticos, pero, posible y compleja en los contextos educativos diferenciados y situados de la geografía educativa.

Es relevante reconocer las tensiones que surgen entre *calidad, sistemas de evaluación de los aprendizajes y los desempeños* de los estudiantes en las pruebas externas en alineación con la *responsabilización* que se endilga a las instituciones educativas y al mismo profesorado en relación con los resultados. No obstante, las principales críticas de algunos académicos e investigadores que declaran cómo el predominio de las estadísticas y de las hojas de cálculo estarían desvirtuando los fines y objetivos de la educación propuestos para el año 2030. Sin embargo, se observan sendos esfuerzos de académicos e investigadores por encontrar canales para establecer relaciones y posibilidades entre los instrumentos de medición como *accountability* escolar con una lectura pedagógica y formativa de los resultados entregados con el fin de triangularlos con la práctica evaluativa para favorecer del desarrollo integral de las habilidades, valores y dimensiones constitutivas de los sujetos en formación, así como el mismo proceso de enseñanza que adelanta el profesorado.

De esta manera, estas pruebas de medición de conocimientos y habilidades tienen la pretensión de controlar, medir y comparar a partir de los dispositivos de la *accountability* la calidad de la educación a partir de los resultados con fines políticos y sanciones simbólicas, pero, estaría claro que no tendría que legitimarse como la única vía para garantizar el derecho a una educación de calidad en los sistemas educativos a nivel mundial, regional y local. Por otra parte, la tendencia que pone en discusión el valor de estas pruebas en tanto se perciben como descontextualizadas y por su afán de querer medir con el mismo rasero todos los sistemas educativos, a pesar de que una prueba de papel y lápiz estaría limitada a algunas de las competencias objeto de medición; no obstante, es de resaltar el esfuerzo e interés del profesorado que desde

su práctica evaluativa en el aula busca evaluar el desarrollo de todas las habilidades urgentes y necesarias para el mundo de la vida.

En este orden de ideas, la *accountability escolar* en Brasil y Colombia se declara como unas herramientas de *control, fiscalización, responsabilización y transparencia* para los individuos que tienen función pública en la estructura administrativa de los Estados, en este caso en la educación pública a partir de la implementación de pruebas externas, estandarizadas y a gran escala. Es por ello que los resultados en estas pruebas están asociados con la mejora de la calidad de las instituciones educativas. Se ha encontrado cómo estas pruebas redefinen los sistemas educativos alrededor de resultados y suponen como meta alcanzar la calidad de la educación, mediante ellas, así como la regulación del propio sistema.

En comparación con el caso de Colombia, el sistema de evaluación de la educación preescolar, básica y media, se advierten algunas semejanzas de especial atención con el sistema de evaluación de Brasil. Por un lado, en tanto los dos sistemas educativos comparten las afugias por implementar operativos de evaluación/medición en el contexto de América Latina y bajo la égida de lograr la calidad de la educación en clave de las agendas de los organismos internacionales y al amparo de la racionalidad neoliberal. Y, por otro lado, estos operativos de evaluación como rendición de cuentas fueron consolidados en Colombia y en Brasil en el contexto de las diferentes reformas o ajustes de sus sistemas educativos en el marco de la descentralización como política de Estado; en el tránsito hacia el Estado neoliberal; en la implementación de la Nueva Gestión Pública y, por esta vía, en la constitución del Estado Evaluador y Regulador.

Con el ánimo de transitar del indiferentismo o distanciamiento del profesorado sobre el tratamiento pedagógico de los resultados y las posibilidades diagnósticas que muestran las pruebas externas para transformar la práctica educativa y de enseñanza de los saberes escolares, es prioritario acercar al profesorado a los resultados de la prueba externa, ello con el fin de fortalecer el logro de las habilidades de sus estudiantes y de su práctica formativa. Y, de igual manera, es preciso acompañar las voces críticas de los académicos, del profesorado y de la sociedad en general, para extender el debate relacionado con las limitaciones y descubrir cuáles serían los aportes de las pruebas estandarizadas, esto

es, son pruebas diagnósticas que podrían usarse como insumos para fortalecer y potenciar la práctica de la evaluación formativa en el aula por parte de los profesores.

También es relevante llamar la atención sobre las diferentes reacciones de la sociedad en general en términos de oposiciones y resistencias ante los efectos de estas políticas públicas de evaluación educativa y de rendición de cuentas-accountability, que para el contexto de Brasil se reconocen como políticas de *responsabilización* y en Colombia se entienden en el marco de la rendición de cuentas social y educativa. En efecto, el presente estudio abre una veta de nueva indagación en correlación con la emergencia de reflexionar en los logros, limitaciones, así como las dificultades y apuestas que se vienen generando en las instituciones educativas, objeto de la evaluación como medición, en ambos sistemas educativos, de la educación primaria y secundaria.

Por último, es urgente y relevante en la educación primaria, secundaria y media, el continuar profundizando en el debate sobre las políticas de evaluación educativa y en los dispositivos de la *accountability* como las únicas herramientas para definir la calidad de la educación. No obstante, será preciso reconocer que se podrían tejer algunos hilos finos en torno a las posibilidades y relaciones entre la evaluación de las pruebas externas y las evaluaciones en el aula, por cuanto, son dos estrategias de evaluación de la calidad del aprendizaje como de la enseñanza que requieren su estudio y análisis crítico en el marco de una educación pública, gratuita y de calidad para todos los ciudadanos y el progreso sociocultural sostenido de las sociedades.

Referencias Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2013). Mudanças no Estado-Avaliador: Comparativismo Internacional e teoria da modernização revisitada. En *Revista Brasileira de Educação*.
- Apple, M. (2001). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales?, Universidad Francisco José de Caldas. *Opciones Pedagógicas No. 24*, pp. 3-44.
- Ball, S. J. (2014) Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 22, No. 41.

- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, (37), pp. 87-104.
- Brooke, N., Alves, M. T., Oliveira, L. K. (2015). As avaliações chegam à maioria. Introdução. In: BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **A avaliação da educação básica: a experiência brasileira**. 1 ed, pp. 85-88, Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Biesta, G. J. (2004). Education, accountability, and the ethical demand: Can the democratic potential of accountability be regained?. *Educational theory*, 54(3), pp. 233-250.
- Bonal, X. (Jul. – Sep. 2013). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina (*Globalization and Education Policy: A Critical Analysis of the World Bank's Agenda for Latin America*) Author(s): Xavier Bonal Source: *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 64, No. 3, pp. 3-35.
- Colala, H. (2018). *Sistema Educativo Colombiano: Una lectura clave de Políticas de Calidad*. (Tesis de Pregrado). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Corvalan, J. & Mcmeekin, R. (Editores). *Accountability Educativa: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. Centro de Investigación y Desarrollo CIDE. PREAL. Santiago de Chile: CIDE-PREAL, 2006.
- Darling-Hammond, L. (2004). Estándares, rendición de cuentas y reforma escolar. *Registro universitario de maestros*, 106 (6), pp. 1047-1085.
- De la Vega, L. F. (2015). Educational Accountability: High and Low Points of Its Implementation and Challenges for Latin America. En *Revista Estudios sobre Educación*. Vol. 29, pp. 191-213.
- Díaz, J. E. (2019). *Políticas curriculares y de evaluación en Argentina, Chile y Colombia: estudio comparado*. (Tesis Doctoral). Doctorado Interinstitucional. Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, J. E. (2021a). *Relaciones y posibilidades pedagógicas entre la Prueba Saber II y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del área de Ciencias Sociales*. En ARIZA, L. et al. Itinerarios de la investigación educativa y pedagógica. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional – CIUP.
- Díaz, J. E. (2021, b.). *Balance de los determinantes y configuraciones de actuación del Estado sobre la política educativa en Colombia en el contexto de América Latina*. En PASQUAL, M.; ROSTIROLA, C. Y MORELES, J. (org.). Dispositivos de accountability em perspectiva. Límites e alternativas a políticas de evaluación educacional. Curitiba, Brasil: Apris Ltda.
- Díez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, pp. 23-38.

- Dias Sobrinho, J. (2011). *Avaliação Institucional, Instrumento da Qualidade Educativa*. In: Dias Sobrinho, José Dias; BALZAN, Newton César. *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. 5 ed, São Paulo: Cortez.
- Díez, J. (2009). *Globalización y Educación Crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- De La Vega Rodríguez, L. F. (enero-marzo, 2015). *Accountability y Mejoramiento Educativo: Análisis de experiencias internacionales*. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, Vol. 40, No. 1, pp. 275-298.
- Escandón, M y Velázquez, L. (2015). *Accountability social en Colombia: oferta institucional y demanda ciudadana*. *Colombia Internacional*, 83, pp. 269-294. DOI: [dx.doi.org/10.7440/colombiaint83.2015.10](https://doi.org/10.7440/colombiaint83.2015.10)
- Estrada, J. (2002). *Viejos y nuevos caminos hacia la privatización de la educación pública. Política educativa y neoliberalismo*. Bogotá: Unibiblos, Universidad Nacional de Colombia.
- Estrada, J. (2003). *“La contrarrevolución educativa”*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Falabella, A., & Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa*. Informe Ejecutivo. *Santiago: CIDE*.
- Fernández, R. (2016). *A universalização da avaliação e a criação do IDEB: Pressupostos e perspectivas*. *Em Amberto*, Brasília, Brasil.
- Fernández, M. (2017). *¿Del Examen Escolar a la Evaluación Masiva? Transformaciones de la Práctica Evaluativa en la Escuela Colombiana* (Tesis Doctoral). DIE - UPN.
- Fernández-González, N. & Monarca, H. *Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo*. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 26(51) pp. 379-401. DOI: [10.18504/pl2651-015-2018](https://doi.org/10.18504/pl2651-015-2018), 2018.
- Ferreira, A. (2016). *Políticas de accountability en la educación*. *RBP AE*. Vol. 32, No. 2, pp. 509-526, mai./ago.
- Freitas, P.; Siqueira, V. y Munhoz, O. (2016). *O Sistema de Avaliação da Educação Básica e suas repercussões em teses e dissertações no período de 2005 a 2015: um tratamento inicial*. *Em Sistema de Avaliação da Educação Básica* (Saeb): 25 anos. Horta, J. L. & Diniz, R. (Organizadores). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
- García Garrido, J. L. (1982). *Educación Comparada: Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson, S. L. Primera Edición.
- Gimeno Sacristán, J. (Evaluación) *El profesorado*. Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, No. 219, 1993.
- Gómez, R. (2004). *Calidad educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas*. *Educación y Pedagogía*. No. 38, pp. 74-89. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Gómez Castañeda, A. (2016). *Políticas educativas de calidad y evaluación estandarizada: Aproximaciones de los docentes en la educación básica*

- secundaria*. (Tesis de Maestría). Recuperada del repositorio de la Universidad Pedagógica. (Acceso N°. TO-19277).
- Hernández, Y. C. (2021). *Relaciones y posibilidades de las Pruebas Saber de 3° - 5° y la práctica de evaluación en el aula*. (Tesis de Maestría). Repositorio UPN, Bogotá: UPN.
- Horta, J. (2010). Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 91, No. 227, pp. 84-104.
- Horta Neto, J.L. (2018). Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Vol. 23, No. 1, pp. 37-53. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3990>
- Hopmann, S. T. Ningún niño, ninguna escuela, ningún estado se queda atrás: la educación en la era de la responsabilidad. *Revista de Estudios Curriculares*, 40(4), pp. 417-456, 2008.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2013). Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación Alineación del examen SABER 11°. Bogotá. Recuperado de www.icfes.gov.co/docman/instituciones...y.../saber...alineacion-examen-saber.../file
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2017). La Tercera Versión del índice Sintético de la Calidad –ISCE-. En *Boletín Saber en Breve*, Bogotá, Colombia: ICFES.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2018). La Evaluación como herramienta para mejorar la calidad de la educación. ICFES 2014-2018. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Instituto Colombiano Para La Evaluación de la Educación – ICFES. (2018). Guía de Orientación Saber 11°. Segunda Edición, 2018, 2. Bogotá, Colombia: ICFES.
- INEP. (2011). Conheça o Inep. Brasília, D. F. Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. [2 de setembro de 2015]
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), pp. 217-235.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34(124), pp. 881-901.
- Mccormick, R. y James, M. (1996). *Evaluación del Currículo en los Centros Escolares*. Madrid, España: Morata.
- Medeiros, W. N. (2017). *Política de avaliação em larga escala: O discurso como prática social em escolas Municipais de Fortaleza, Ceará*. (mestre em educação). Recife, Universidade Federal de Pernambuco Programa de Pós-graduação em Educação Cursos de Mestrado e Doutorado.
- Maués, O. C. (2011). A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?. *Educação*, 34(1), pp. 75-85.

- Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11 (1), pp. 43-55. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>
- Moreira, W. E. (2019). Avaliações Externas e o ensino das ciências naturais: o que pensam professores das escolas públicas de Luziânia (GO). (mestre em educação). Brasília, Universidade de Brasília Faculdade de Educação Pós-Graduação em Educação.
- Neave, G. (1998). El estado evaluativo reconsideró. *Revista Europea de Educación*, 33(3), pp. 265-284.
- Niño, L. S. (2001). *La evaluación de docentes de básica primaria y secundaria en Colombia, Inglaterra, Chile, Estados Unidos, México y Argentina*. Tesis Doctoral. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Niño, L. Tamayo, A. Díaz Ballén, J. y Gama, A. (2013). *Estándares y Evaluación: ¿medición o formación?*
- Niño, L. Tamayo, A. Díaz, J. & Bermúdez, A. (2016). *Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L., Tamayo, L., Correa, I. y Díaz Ballén. (2019). *La evaluación en el Aula: Tensiones y posibilidades entre las Pruebas Saber y la Evaluación Formativa*. Estudio de Experiencias en tres Instituciones Educativas en el Área de Ciencias Naturales, 7°, 9° y 11°. Bogotá, Colombia: CIUP-UPN.
- Niño, L., Tamayo, L., Correa, I. y Díaz Ballén. (2020). *La evaluación en el Aula: Tensiones y posibilidades entre las Pruebas Saber Sociales y Ciudadanas y la Evaluación Formativa*. Estudio de Experiencias en tres Instituciones Educativas 7°, 9° y 11°. Bogotá, Colombia: CIUP-UPN.
- Niño, L., Tamayo, L., Correa, I. y Díaz Ballén. (2021). *La evaluación en el Aula: Tensiones y posibilidades entre la Pruebas Saber Lenguaje y Lectura Crítica y la Evaluación Formativa*. Estudio de Experiencias en tres Instituciones Educativas 7°, 9° y 11°. Bogotá, Colombia: CIUP-UPN.
- Nieves-López, J. N. (2013). Modernización del Estado y de la administración pública en Colombia, la política pública de rendición de cuentas social y el fortalecimiento de la democracia. *Revista Justicia Juris*. Vol. 9, No. 1. Enero – Junio, pp. 70-83.
- Ochoa, H., & De Oca, Y. M. (2004). Rendición de cuentas en la gestión pública: Reflexiones teóricas. *Revista Venezolana de Gerencia*, 9(27), pp. 455-472.
- Ortiz, A. (2021). *La Evaluación del Profesor en el aula en los Grados 4° y 5° y la comprensión de la Prueba Saber Lenguaje 5°: Entre la perspectiva de la medición y la evaluación formativa*. Estudio de Caso en el Colegio San Carlos I.E.D. Tesis de Maestría. Repositorio. Bogotá: UPN.
- Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de Investigación*. Bogotá: U. Piloto de Colombia.
- Phelps, L. A., Durham, J., & Wills, J. (2011). Education alignment and accountability in an era of convergence: Policy insights from states with

- individual learning plans and policies. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19, pp. 1-33.
- Quintanilla, D. (2017). *La reforma de la gestión pública en Colombia: una aproximación a los procesos de rendición de cuentas y análisis de los indicadores de eficiencia del gasto público propuestos*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Quiroga, N. C. (2019). *Las prácticas de evaluación de los profesores en el aula y su relación con las Pruebas Saber (3° y 5°): Estudio de Caso en la Institución Educativa Departamental General Santander de Sibaté*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ranson, S. (2003). Public accountability in the age of neo-liberal governance. *J. Education Policy*, 18(5), pp. 459-480.
- Remolina, F. (2019a). Crítica de las políticas de evaluación externa de Colombia y Brasil. *Folios*, 50, pp. 173-188. DOI: 10.17227/Folios. 50-10228.
- Remolina, F. (2019b). Trabajo Docente y Políticas de Evaluación en Colombia y Brasil. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), pp. 1-20. Recuperado: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02189995>
- Silva, A. (2016). Políticas de accountability en la educación básica de Brasil: un estudio sobre el pago por desempeño de los profesores. *Revista Brasileira de política e administração da educação - periódico científico editado pela ANPAE RBPAAE - Vol. 32, No. 2, pp. 509-526, mai./ago. 2016 509*
- Schneider, M. & Nardi, E. (2019). *Políticas de Accountability en Educación. Perspectivas sobre evaluación, prestación de cuentas y responsabilización*. Ijuí, Brasil: UNIJUI.
- Schneider, M. (2017). Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. *Revista Educação em Questão*, 55(43), pp. 162-186. DOI | 10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11811.
- Schneider, M. (2019). Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. *Revista Diálogo Educ., Curitiba*, Vol. 19, No. 60, pp. 469-493.
- Schneider, M. (2020). Experiencias brasileñas sobre políticas de evaluación y accountability en Brasil. Conferencia Magistral en Modalidad Virtual, 14 de noviembre de 2020. Bogotá: UPN.
- Schneider, M. (2021). *Políticas públicas de evaluación y accountability en países de América Latina*. Universidad de la Costa (Webinar). https://teams.microsoft.com/j/1/meetupjoin/19%3meeting_NjNkYjhlMjAtZmwmS==Z%220507e5ce-07e5ce-0f95aa-abde-c90dcded b12%22%Oid%22%3%22b0e5784-48f1-429a-daa5c2e40d70%22%7d.
- Schneider, M. et al. (2019-2022). *Políticas públicas de avaliação educacional e accountability em países da América Latina*. Investigación de Red Internacional en Convenio con la Universidad de Santa Catarina del Oeste -UNOESC-, Joacaba, Brasil.

- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Barcelona, España: Morata.
- Souza, C. V. (2020). *Accountability e políticas de responsabilização na realidade educacional no Tocantins: Tensionamento entre as perspectivas neoliberal e democrática*. (Tesis de Maestría em Educação). Palmas, Universidade Federal do Tocantins (UFT).
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 13(2), pp. 1-14.
- Verger, A. & Bonal, X. (2012). La emergencia de las alianzas público privado en la agenda educativa global: Nuevos retos para la investigación educativa. *Profesorado, Revista de Currículo y Formación de Profesorado*. Vol. 16, No. 3, pp. 11-29.
- Verger, A. & Parcerisa, L. (2017). La Globalización de la Rendición de Cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. En *RBPAAE*. Vol. 33, No. 3, pp. 663-684.
- Zemelman, H. (2001, November). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En *Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México*. Vol. 10.