



Percepciones de maestras y maestros frente a las *Pruebas Saber* de inglés y lenguaje: entre la naturalización de la estandarización y las estrategias de resistencia pedagógica¹

1/27

Carmen Helena Guerreño-Nieto Sandra Ximena Bonilla-Medina Yolanda Samacá-Bohórquez 

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Yiny Marcela Martínez-Bohórquez Secretaría de Educación del Distrito
Bogotá, Colombia

Resumen

Este artículo analiza las percepciones de maestros y maestras de tres instituciones públicas sobre las *Pruebas Saber* en inglés y lenguaje, en un contexto donde la evaluación se alinea con perspectivas neoliberales y estandarizadas. Utilizando un enfoque crítico-hermenéutico y un análisis desde la teoría fundamentada, se identifican las ambivalencias que plantean los maestros y maestras quienes reconocen que las pruebas actúan como filtros para el acceso a la educación superior, pero problematizan la desconexión entre estas evaluaciones y las prácticas pedagógicas en el aula. Por lo tanto, resulta imperativo repensar las pruebas estandarizadas en clave de justicia social, promoviendo un diálogo que reconozca la diversidad de experiencias y saberes en la educación.

¹ Artículo de investigación

Palabras clave: evaluación; estandarización; naturalización; justicia social; resistencia.

Abstract

Teachers' Perceptions of the English and Language *Saber* Tests: Between the Naturalization of Standardization and Pedagogical Resistance Strategies

This article analyzes the perceptions of teachers from three public institutions regarding the *Saber* Tests in English and Language Spanish, in a context where evaluation is aligned with neoliberal and standardized perspectives. Using a critical-hermeneutic approach and an analysis based on grounded theory, the ambivalences raised by teachers are identified: they recognize that the tests act as filters for access to higher education, but problematize the disconnection between these evaluations and classroom pedagogical practices. Therefore, it is imperative to rethink standardized tests in terms of social justice, promoting a dialogue that recognizes the diversity of experiences and knowledge in education.

Keywords: evaluation; standardization; naturalization; social justice; resistance.

Résumé

Perceptions des tests *Saber* en anglais et en langue (espagnol) chez des enseignants : entre la naturalisation de la standardisation et des stratégies de résistance pédagogique

Cet article analyse les perceptions des enseignants de trois établissements publics concernant les tests de connaissance de l'anglais et de langue (espagnol), dans un contexte où l'évaluation est alignée avec des focus néolibérales et standardisées. En utilisant une approche critique-herméneutique et une analyse basée sur la théorie ancrée, des ambivalences chez les enseignants sont identifiées : ils reconnaissent que les tests agissent comme des filtres pour l'accès à l'enseignement supérieur, mais remettent en question la disjonction entre ces évaluations et les pratiques pédagogiques en classe. Il est donc impératif de repenser les tests standardisés dans une perspective de justice sociale, en promouvant un dialogue qui reconnaisse la diversité des expériences et des savoirs dans l'éducation.

Mots-clés : évaluation ; standardisation ; naturalisation ; justice sociale ; résistance.

SOBRE LAS AUTORAS

Carmen Helena Guerreño-Nieto

Es PhD y Magíster en Enseñanza y Adquisición de Segundas Lenguas por la Universidad de Arizona; es profesora del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y directora del grupo de investigación Estudios Críticos de Políticas Educativas Colombianas. Es coordinadora de la Maestría en Comunicación Educación de la misma universidad. Sus publicaciones giran en torno a política lingüística, decolonialidad en ELT, y formación de maestros.

Correo electrónico: chguerreron@udistrital.edu.co

Sandra Ximena Bonilla-Medina

Doctora en educación de la Universidad del Este de Londres. Miembro del grupo de investigación ESTUPOLI y directora del semillero SEALECJS. Profesora e investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y coordinadora de la Maestría en lingüística aplicada a la enseñanza del inglés. Intereses investigativos: la educación en segundas lenguas y su relación con la cultura, la raza y las interacciones con la tecnología.

Correo electrónico: sxbonillam@udistrital.edu.co

Yolanda Samacá-Bohórquez

Candidata a Doctora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es profesora investigadora en la Facultad de Educación de la misma universidad e integrante del grupo de investigación Estudios Críticos de Políticas Educativas Colombianas. Sus intereses investigativos se relacionan con educaciones en segundas lenguas desde las pedagogías críticas y decolonialidad en la formación de maestros.

Correo electrónico: ysamacab@udistrital.edu.co

Yiny Marcela Martínez-Bohórquez

Magíster en Educación para la Paz y Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es profesora de la Secretaría de Educación Distrital e integrante del grupo de investigación Estudios Críticos de Políticas Educativas Colombianas y del semillero de investigación SEALECJS. Su campo investigativo gira en torno a política educativa, justicia social, formación en investigación y construcción de paz.

Correo electrónico: yiny.martinez534@educacionbogota.edu.co

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Guerrero-Nieto, C. H., Bonilla-Medina, S. X., Samacá-Bohórquez, Y. y Martínez-Bohórquez, Y. M. (2025). Percepciones de maestras y maestros frente a las *Pruebas Saber* de inglés y lenguaje: entre la naturalización de la estandarización y las estrategias de resistencia pedagógica. *Lenguaje*, 53(1S), e20514420. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v53i1S.14420>

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo colombiano ha estado marcado, desde sus inicios, por intereses que, si bien pueden estar inspirados por buenas intenciones, han terminado por marginar a grandes porciones de la población y favoreciendo a unos pocos. Basta con mirar las políticas educativas (que en ese entonces no se llamaban “políticas”) de la nascente república bajo el mandato de Simón Bolívar, que buscaron favorecer a las élites criollas y a los hijos de los caciques indígenas (Guerrero-Nieto, 2023; Patiño-Rosselli, 1991). Más tarde, una educación centralizada en el conocimiento europeo, no sólo mediante la forma que toma la institución educativa sino en la forma como se ha dado la aproximación al conocimiento, ha sido fórmula eugenésica de blanqueamiento cuyas consecuencias, todavía hoy, seguimos experimentando. Nos encontramos en un país enormemente desigual, marcado por distintas formas de injusticia social y donde la educación se sigue estructurando como un mecanismo de clasificación social que permite, pero que también inhibe, la movilidad social (Libreros, 2002).

En este marco, la evaluación se ha constituido en un componente de “medición” del aprendizaje y se ha ido articulando a formas hegemónicas, canónicas y neoliberales de entender la formación en la escuela. Por un lado, los estudiantes han sido racializados ya que, debido al desconocimiento histórico de las formaciones económicas del país, la misma institución los ha clasificado de acuerdo con sus características sociales y económicas fijando imaginarios jerarquizados de la blancura; poniendo en la base asociaciones con lo negativo, lo inútil y lo criminal (Gillborn, 2010). Por otro lado, los profesores del país han sido afectados también ya que han visto cómo, a partir de la implementación del neoliberalismo, la preocupación de los gobiernos se ha centrado en estandarizar la evaluación y reducir la relación enseñanza-aprendizaje a factores numéricos para medir la calidad de la educación (Niño, 2017).

En este escenario, dos grupos de investigación de dos universidades públicas del país (ESTUPOLI² Y EVALUANDO_NOS³) desarrollamos un estudio sobre *Relaciones y posibilidades entre las prácticas evaluativas en el aula con las Pruebas Saber Lenguaje, Lectura Crítica e Inglés (7º, 9º y 11º)*, fundamentado en teorías sobre justicia social (Fraser, 2008; Freire, 2000; Hawkins y Norton, 2009; Samacá-Bohórquez, 2012). El grupo Evaluando_nos tiene una trayectoria que ha puesto en relieve la preocupación por la evaluación en el marco de estos contextos neoliberales y este proyecto representa una contribución a este enfoque definiendo el área concreta del lenguaje. Por su parte, el grupo ESTUPOLI ha dedicado su trabajo investigativo a revisar críticamente la educación en lenguas, sus intereses por la justicia social y su

² ESTUPOLI (Estudios críticos de Políticas Educativas Colombianas), grupo adscrito a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

³ EVALUANDO_NOS, grupo adscrito a la Universidad Pedagógica Nacional.

visión sobre el lenguaje consolidan una mirada complementaria sólida para esta aproximación investigativa.

El presente artículo, enmarcado en la investigación mencionada, tiene como propósito principal identificar las percepciones de un grupo de maestros y maestras de tres instituciones pública frente a las *Pruebas Saber*⁴ en las áreas de inglés y de lenguaje. Consideramos pertinente comprender las dinámicas de la evaluación desde la realidad que los maestros y maestras de colegios públicos experimentan en sus aulas y los saberes que han construido, teniendo en cuenta que esta educación con frecuencia es cuestionada por sus resultados en estas pruebas.

Es importante mencionar, que esta investigación da continuidad a estudios exploratorios anteriores del grupo de investigación Evaluando_nos en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (Niño *et al.*, 2019, 2020). Asimismo, refuerza el interés del grupo ESTUPOLI en profundizar en la evaluación en el área de humanidades, lengua castellana e inglés y reconociendo las disposiciones del Congreso de Colombia, (1994), como parte de sus líneas de acción investigativa, tal y como lo mencionamos anteriormente.

Numerosos estudios sobre percepciones (Ver, por ejemplo; Lorduy y Naranjo, 2020; Míguez-Álvarez *et al.*, 2022; Tejada-Fernández *et al.*, 2017; entre otros) confirman que estas constituyen una fuente esencial para explorar la subjetividad de los individuos frente a un fenómeno y, a través de ellas, es posible captar la experiencia vivida del mismo. En este sentido, las percepciones de los maestros y maestras reflejan en este caso, la experiencia evaluativa que nos permite comprender de forma más profunda no sólo lo que ocurre normativamente en el contexto educativo sino también las interpretaciones, apropiaciones y construcciones de significado que emergen de esta labor.

Los datos han sido recogidos desde un enfoque crítico-hermenéutico, siguiendo las propuestas de Eisner (1998) mediante talleres diseñados para fomentar la conversación con los maestros y maestras y la co-construcción del conocimiento, éstos fueron analizados utilizando los principios de la teoría fundamentada.

Los hallazgos iniciales señalan una ambivalencia en las percepciones de los maestros y maestras frente a la evaluación en general y sobre las *Pruebas Saber*. De un lado, advertimos que se han naturalizado los discursos de que dichas pruebas dan cuenta de lo que los estudiantes saben y no saben y de que éstas sirven para determinar su futuro, es decir, son un filtro para acceder a la educación superior. De

⁴ “Las *Pruebas Saber* son evaluaciones externas estandarizadas que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) aplica para evaluar el desempeño de los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional. Estas pruebas evalúan los desempeños desarrollados por los estudiantes al final de los ciclos de los niveles educativos de la educación básica y media. Saber 3º y 5º en la básica primaria, Saber 9º en el cierre de la educación básica secundaria, y Saber 11º al término de la educación media. Este examen evalúa diferentes áreas de conocimiento, entre ellas lectura crítica e inglés. En lectura crítica se evalúa comprensión e interpretación de textos y capacidad para emitir juicios críticos. En inglés se evalúa gramática, vocabulario y lectura”. (<https://www.icfes.gov.co/>)

otro lado, encontramos una discrepancia profunda entre los sentidos que tiene la evaluación para los maestros y maestras y las disposiciones de los entes gubernamentales. La evaluación, a través de las pruebas estandarizadas, desconoce la realidad de los contextos educativos; lo cual se traduce en la invisibilización de las prácticas pedagógicas en el aula que trascienden lo disciplinar y lo cognitivo. Se constituyen así formas de resistencia frente al ranking que ofrecen opciones de justicia social a los estudiantes y sus entornos.

En conclusión, es necesario promover reflexiones profundas frente a las pruebas estandarizadas y sus resultados en clave de justicia social donde se promueva un diálogo que rompa con la homogeneización y que dé lugar al reconocimiento de múltiples y variadas formas de ser-estar y saber.

Una mirada situada sobre la evaluación

La evaluación educativa se ha asociado tradicionalmente con la medición del rendimiento dentro de los sistemas de evaluación. De estos sistemas se desprenden diferentes visiones que pueden formar parte de distintos momentos del hacer educativo en los contextos escolares y de las cuales, para el propósito de este reporte de investigación, hemos abordado tres. La primera, una visión de la evaluación como medio de control del aprendizaje con base en resultados. La segunda, una visión que se preocupa por la evaluación para el aprendizaje, la cual llamamos formativa y da cuenta del proceso. La tercera, una visión de la evaluación como aprendizaje que revela que no es simplemente el momento final de un proceso, sino que puede convertirse, como lo señala Santos-Guerra (2007), en el comienzo de un proceso más fundamentado en la construcción del saber, en entender a qué causas sirve, a qué personas beneficia en los procesos de formación y cómo sus comprensiones y prácticas tienen repercusiones en las personas, instituciones y sociedades.

Cuando nos referimos a la evaluación como medio de control del aprendizaje, palabras, tales como medición, calificación, clasificación, jerarquización, sanción, certificación, promoción, entre otras, describen esta visión que generalmente se relaciona con la evaluación sumativa-numérica. Esta concepción técnica de la evaluación ha instalado discursos de calidad hegemónicos, homogéneos, medibles y controlados en los sistemas de formación que han abogado por las pruebas estandarizadas para dar cuenta de la calidad educativa (Niño *et al.*, 2014; Rubio-Cancino y Martínez-Bohórquez, 2023). Lo importante es un resultado, muchas veces aislado de los procesos de aprendizaje (Niño-Zafra, 2022), que se convierte en un mecanismo que genera frustración, temor, injusticia, discriminación e imposibilidad de acceso a procesos educativos de formación profesional, como es el caso de las

6/27

Pruebas Saber o las pruebas de certificación de lengua que han sido adoptadas en Colombia con base en el Marco Común Europeo⁵ (Ayala-Zárate y Álvarez V., 2005).

Si bien es cierto que no podemos desmarcarnos totalmente de algunas funciones de la evaluación dentro del sistema, es importante que cuestionemos estos mecanismos a partir de comprensiones y dimensiones éticas, sociales y políticas de la evaluación que dan sentido a la formación. En este sentido, la evaluación para el aprendizaje (Arrieta, 2017; Rangel, 2019) implica otros procesos de acompañamiento a partir de propósitos que identifican dónde estamos, hacia dónde vamos y cómo se alcanzan los propósitos de aprendizaje. Tales propósitos no se limitan necesariamente al desarrollo de capacidades cognitivas, también conllevan el desarrollo de diversas estrategias pedagógicas que facilitan el proceso de aprendizaje y una evaluación formativa más justa y situada, que dé cuenta de los procesos reales desarrollados en nuestras instituciones educativas a través de la co-construcción de criterios para el aprendizaje materializados en la autoevaluación, co-evaluación y heteroevaluación. Esta evaluación formativa confronta una visión técnica, precisamente para entender lo que significa enseñar y aprender, y cómo sus maneras diversas y contextualizadas propenden por la formación de nuestros estudiantes en educación básica y media, no solamente en la disciplina sino en su dimensión humana.

Esta perspectiva de evaluación formativa cobra más sentido cuando se entrelaza con pensar la evaluación como aprendizaje, ya que permite identificar, entender y discutir el aprendizaje a partir de los procesos de evaluación. Esta evaluación contextualizada implica un acompañamiento y aprendizaje dialógico en el que la reflexión trasciende la comprobación y abre espacios para potenciar una participación real y activa de quienes hacen parte de los hechos educativos (aprendientes, maestros y maestras) (Roncancio, 2021). Desde esta perspectiva, la evaluación da cuenta de lo que se ha aprendido y también de lo que no y las razones por las cuales se ha visto afectado el proceso (Santos-Guerra, 2007). Por lo tanto, la responsabilidad no radica únicamente en los estudiantes, maestros y maestras, sino también en las instituciones educativas, secretarías de educación, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

7/27

La resemantización de la evaluación en educación desde el modelo neoliberal

En la era neoliberal, la educación ha pasado de ser un derecho fundamental a ser considerada un servicio, según las políticas educativas actuales. Este cambio, descrito por Díaz-Borbón (2018) como una resemantización del sistema educativo, transforma las instituciones educativas en entidades similares a empresas. Los maestros y maestras se ven ahora como transmisores de conocimiento y vendedores

⁵ Para la certificación de una segunda lengua en nuestro país, el MEN ha adoptado desde el 2004 en su política lingüística pruebas estandarizadas que den cuenta de los niveles de dominio de lengua que el Marco Común de Referencia Europeo ha establecido.

del servicio educativo, los estudiantes se convierten en clientes y consumidores, y los padres en socios que eligen el tipo de servicio que pueden pagar, basándose en los beneficios esperados.

Como consecuencia de esta mirada mercantilista de la educación, surge la “necesidad” de medir el servicio educativo, que como bien lo señala Vega (2011) es un concepto importado del ámbito empresarial y que ha influido en la manera como se estructuran y aplican las evaluaciones, priorizando indicadores de productividad y rentabilidad sobre la profundidad del aprendizaje. Es así como desde la normativa Estatal (Congreso de Colombia, 1991; Congreso de Colombia, 1992; Congreso de Colombia, 1994) se sientan las bases para instaurar la evaluación del sistema educativo, mediante la creación del Sistema Nacional de Evaluación, que, en colaboración con el ICFES y las entidades territoriales, tenían el objetivo de garantizar la calidad educativa a través de estándares de desempeño.

Esta necesidad de medir la calidad de la educación ha llevado a la implementación de sistemas de evaluación basados en indicadores de rendimiento (Vera-Olave y Mora-López, 2022). Sin embargo, esta tendencia ha sido objeto de críticas. Shohamy (2009) y Jaramillo-Roldán (2019) han argumentado que la evaluación estandarizada, al enfocarse en indicadores numéricos, limita la riqueza del proceso educativo y desatiende aspectos cualitativos como las interacciones, aprendizajes y descubrimientos colectivos que suceden en el aula. El proceso enseñanza-aprendizaje es complejo, diverso, profundo, y queda reducido a un mero indicador numérico, lo que Jaramillo-Roldán (2019) llama el “imperio de los indicadores”.

Desde los inicios del modelo neoliberal en Colombia hasta hoy, hemos visto cómo los distintos gobiernos han ido perfeccionando la corporatización de la educación, no solo a través de políticas que fortalecen a la educación privada (a la vez que debilitan la pública) sino a través de la implementación de más y más exámenes estandarizados a lo largo de la formación escolar (Vera Olave *et al.*, 2022). Como bien lo señala Shohamy (2009), dichos exámenes crean ganadores/perdedores, fracasados/exitosos, y en últimas son los que determinan las posibilidades de ascenso en la escala social que, así como lo afirma Jaramillo-Roldán (2019), está en manos de las élites. Así las cosas, la evaluación estandarizada sirve de muy poco en una sociedad que busca, a través de sus procesos educativos, alcanzar la tan anhelada justicia social.

La evaluación como aprendizaje, el lenguaje y la justicia social

A pesar de las críticas relacionadas con la visión neoliberal de la educación, como ya se insinuó anteriormente, las pruebas estandarizadas se han convertido en la insignia gubernamental para medir logros de los objetivos de la educación y para mantener criterios sobre las decisiones de su rumbo. Siguiendo a Ball (2012), muy seguramente influidos por los imaginarios que emergen de las políticas que se han implementado a nivel supranacional y con el auge de la internacionalización y la

globalización con modelos como las pruebas PISA⁶, en Colombia hemos adoptado las *Pruebas Saber*. Dichas pruebas han sido objeto de crítica ya que en su propósito de medir los niveles de competencia y los desempeños de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022), el énfasis en el propio concepto de competencias y en los desempeños más la forma en que se ha puesto al servicio de deseos neoliberales para medir la calidad educativa (Guerrero-Nieto, 2008), han instrumentalizado su función y han dejado de lado la centralización del aprendizaje y de los aprendientes que desde una evaluación por la formación se requiere.

Este des-enfoque de la evaluación estandarizada a través de las *Pruebas Saber* que se ha promovido con mucha fuerza en la educación a todos los niveles en el país, ha sido objeto de álgidas discusiones que han mostrado, en primera instancia el desprendimiento de la evaluación de los contextos sociales, culturales y políticos de las instituciones educativas y por ende, de las realidades particulares de los estudiantes (Tamayo *et al.*, 2017), y en segunda instancia, del impacto que estas visiones ha traído no sólo a las prácticas educativas sino también a la visión de los maestros y maestras, de los estudiantes y de la comunidad educativa en general (Bradbury, 2013; Niño *et al.*, 2014). Ahora bien, situándonos en la función formativa de la evaluación y en la función social de lenguaje más allá de las formas lingüísticas (Pennycook, 1990), es obvio que esta configuración de las prácticas y de las concepciones de la evaluación en el área específica de lenguaje e inglés exigen una importante reflexión que, para nuestro propósito, requiere una mirada a luz de la justicia social.

9/27

La justicia social se fundamenta en la transformación del mundo desde principios de equidad propendiendo por la participación y el acceso a posibilidades (Hawkins y Norton, 2009). Sin embargo, la evaluación estandarizada de las *Pruebas Saber*, no parece estar alineándose con estos propósitos; primero porque a nivel de educación en el desconocimiento de las condiciones sociales, culturales y políticas no sólo ha deshumanizado la evaluación, sino que ha soslayado la función social del lenguaje. En primer lugar, se ha desconocido a los actores de la educación (maestros, maestras, estudiantes, administrativos) como sujetos configurados en entramados de categorías raciales, étnicas, de género y clase social que interpretan y le dan sentido a sus aprendizajes y a su función de acuerdo con esas categorías (DeCuir y Dixon, 2004; Macedo, 2019). Y en segundo lugar porque el lenguaje y su evaluación se han enmarcado en visiones que lo fragmentan y desconectan del mundo social convirtiéndolo en un cúmulo de información estructural ya sea apuntando a evaluar

⁶ Las pruebas PISA son pruebas estandarizadas a nivel internacional sugeridas por la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) que buscan medir a nivel global las capacidades de los estudiantes en áreas básicas de lenguaje, ciencias y habilidad matemática para verificar qué tan hábiles son para participar en la sociedad. Con base en estos resultados se formulan estrategias de mejoramiento que desde esta entidad se plantean para los países que forman parte de la asociación. (ver <https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/que-es-y-para-que-sirven-las-pruebas-pisa>)

superficialmente el conocimiento sobre la lengua o el de sus funciones (Haus y Schmicheck, 2022). Desde la justicia social, es importante ver cómo el lenguaje no solo configura las concepciones y prácticas de la evaluación en función de los propósitos humanistas de la educación, sino cómo el mismo lenguaje se ve cuando se evalúa. Este es uno de los propósitos que encaminó este estudio.

METODOLOGÍA

Como investigadoras hemos asumido una perspectiva crítica en concordancia con el propósito principal del estudio. Por lo tanto, este proyecto es cualitativo-hermenéutico y, tal como lo señalamos en la introducción, el objetivo general es identificar las percepciones que tiene un grupo de maestros y maestras de tres instituciones públicas frente a las *Pruebas Saber* en las áreas de inglés y lenguaje. Este enfoque cualitativo, de acuerdo con Vasilachis (2006), permite indagar en situaciones naturales “intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan” (p. 24). En este mismo sentido, el diseño de la investigación es interpretativo en tanto permite dar cuenta de las concepciones, prácticas y subjetividades en un contexto natural. Como dicho anteriormente, los datos se analizaron de manera global reconociendo las compatibilidades y complejidades comunes de esas áreas, por lo tanto, sólo aspectos diferenciales entre ellas relevantes que se hayan identificado se señalan en el mismo análisis.

Ahora bien, en cuanto a los sujetos de enunciación, este proyecto de investigación cualitativo fue desarrollado con 30 maestras y maestros de primaria y secundaria de las áreas de humanidades (14 de Lengua Castellana y 16 de inglés) de tres instituciones educativas públicas de Bogotá. Estos profesionales han complementado su formación profesional en diferentes áreas y cuentan con varios años de experiencia como maestros y maestras en el área de Humanidades. Los criterios de selección de los colegios se establecieron en función de aquellos que demostraron interés en su participación y que quisieron compartir sus saberes y prácticas sobre la evaluación en el área de Humanidades, dado que uno de los aspectos éticos de nuestra investigación era que los maestros y maestras aceptaran participar libremente sin presiones institucionales y garantizando la confidencialidad en el uso de la información compartida. A través de seis talleres, diseñados e implementados de manera colectiva por parte de los investigadores de los dos grupos durante un año, en cada una de las instituciones educativas, los maestros y maestras se motivaron a participar para conocer más de sus procesos al interior de sus aulas como un ejercicio de formación profesional que nutriera y reconociera los saberes construidos por parte de ellos. Esos encuentros entre maestros y maestras e investigadores generaron relaciones más horizontales, de reconocimiento del otro como sujeto de saber (Bonilla-Medina y Samacá-Bohórquez, 2023; Vasilachis, 2006)

Los datos fueron recogidos a través de las conversaciones en los talleres en los que se planteó un objetivo y unas preguntas orientadoras. Estas preguntas

orientadoras fueron construidas desde las discusiones metodológicas entre los investigadores. Para el propósito de este reporte parcial de investigación se analizaron las conversaciones transcritas de los tres primeros talleres desarrollados en cada institución: 1. Presentación del proyecto. 2. Comprensiones y sentidos sobre la evaluación y las prácticas evaluativas en el aula y 3. Rasgos de la evaluación formativa escolar.

Siendo consistentes con nuestro enfoque investigativo crítico-interpretativo, el análisis de datos fue realizado de manera conjunta entre los investigadores y aplicando ciertas herramientas propuestas por Strauss y Corbin (2002) para utilizar la teoría fundamentada como metodología del análisis de los datos. Adicionalmente suscribimos los principios propuestos por Bonilla y Rodríguez (2005) sobre el rigor que debe caracterizar a un investigador cualitativo respecto a los hallazgos. Dentro de dichos principios destacamos los siguientes:

1. Creatividad y crítica: se espera que el investigador sea idóneo para aplicar los métodos de manera situada en un contexto y en un momento histórico particular.
2. Capacidad crítica informada: el investigador debe reconocer que si bien él posee una formación avanzada, el conocimiento de los participantes no es de menor calado. Debe respetar dicho conocimiento y ponerlo en diálogo con el suyo propio.
3. Entrenamiento académico y experiencia: el investigador cualitativo enfrenta grandes retos frente al conocimiento y a cómo generarlo de manera rigurosa a través del análisis de datos. Una formación rigurosa en este ámbito le permite mirar la realidad desde distintas perspectivas para ofrecer análisis exhaustivos y profundos.
4. El investigador cualitativo: una persona y un profesional: No se puede desconocer que los investigadores somos seres humanos y tenemos nuestras propias perspectivas sobre los fenómenos. Sin embargo, esto no puede llevarnos a torcer la realidad para que encaje en nuestros propios sistemas de valores.

11/27

Con estos principios como guía, abordamos el análisis de datos de la siguiente manera, usando, como dijimos antes, herramientas propuestas por Strauss y Corbin (2002).

1. Codificación abierta: Dado que nuestro interés era encontrar categorías emergentes, empezamos por la realización de codificación abierta. Como preparación a este ejercicio de análisis, tomamos las preguntas de investigación y las palabras claves. Luego de esto acudimos a la estrategia de Propiedades y Dimensiones, presentada por Strauss y Corbin (2002), para entender profundamente el significado y alcance de cada palabra clave y en conjunto decidimos dichas características. Una vez hecho esto, realizamos un

ejercicio colectivo para revisar que todos los investigadores adoptáramos una perspectiva similar. Después organizamos equipos de trabajo para abordar, cada uno, los datos de una institución.

2. Desagrupar y reagrupar: Una vez hecho esto, decantamos de manera colectiva con todo el equipo lo que unos y otros iban encontrando para reagrupar los códigos emergentes y empezar a decantar las categorías.
3. Reducir y categorizar: Cuando todos los miembros del proyecto de investigación quedamos satisfechos con las categorías emergentes, procedimos a llevar dichas categorías a una reducción mayor para buscar niveles más altos de abstracción. De este modo logramos dar respuesta a las preguntas de investigación y a los objetivos de la misma.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Nuestro estudio arroja dos categorías principales. La primera, *Ambivalencias frente a la evaluación*, la cual se desglosa en dos subcategorías: *la naturalización de la evaluación y discrepancias entre maestros y entes gobernantes*. La segunda categoría, *prácticas de resistencia*, tal como se ilustra en la Figura 1. A continuación, describimos cada uno de estos hallazgos.



Figura 1. Ambivalencias y prácticas de resistencia frente a la evaluación.
Elaboración propia.

Ambivalencias frente a la evaluación: co-existencias conflictivas de los maestros

El análisis de los datos obtenidos en nuestro estudio reveló un tema emergente fundamental que hemos denominado “ambivalencias frente a la evaluación: co-existencias conflictivas de los maestros”. Este tema encapsula varios subtemas que reflejan las percepciones y experiencias de los maestros y maestras participantes en el estudio, subrayando la coexistencia conflictiva de actitudes y creencias opuestas respecto a la evaluación en el contexto educativo.

La ambivalencia, en su definición etimológica, implica la coexistencia de dos valores opuestos hacia un mismo objeto o situación. De acuerdo con Romero-

Moñivas (2016), la ambivalencia es un rasgo natural del ser humano, y por tanto uno que debe ser comprendido en su complejidad y no juzgado.

En el contexto de nuestro estudio, esta ambivalencia se manifiesta en la forma en que los maestros y maestras entienden y aplican el concepto de evaluación y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En nuestro marco teórico, identificamos tres visiones predominantes sobre la evaluación: la evaluación como medio de control sobre el aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje en sí misma. Aunque el objetivo del estudio no era verificar directamente la correspondencia de la teoría con los datos, no podemos ignorar que las percepciones de los maestros y maestras revelan una coexistencia de estas tres visiones en su práctica cotidiana.

Las ambivalencias en las concepciones de evaluación entre los maestros y maestras se evidencian de manera notable. Primero, encontramos una ambivalencia relacionada con la evaluación entendida como un proceso consciente, que contrasta con lo estipulado en las políticas educativas. Al igual que lo que reportan Vera-Olave y Mora-López (2022), en este estudio los maestros y maestras reconocen que la evaluación debería funcionar de manera diferente a la prescripción oficial, pero a menudo no adoptan una postura crítica frente a las políticas existentes. A pesar de esta discrepancia, continúan aplicando prácticas alineadas con las políticas neoliberales (Mateluna-Estay, 2022), como planes de mejoramiento y discursos centrados en la productividad económica. Esta naturalización de los discursos económicos en el ámbito educativo termina convirtiendo la evaluación en una práctica desarticulada y onerosa desde una perspectiva pedagógica. La siguiente intervención es claro ejemplo de ello:

Bueno, yo si me quiero centrar en la parte de evaluación que pienso que es como el puntico ahí clave. Y es esa concepción que, ... existe [ehh] que tenemos los docentes en el aula con relación a las pruebas estandarizadas. En tanto que nosotros vemos la evaluación como una estrategia. ... De pronto no de una manera consciente, como muy metódica, muy rigurosa, pero ese es nuestro objetivo, que la evaluación nos permita tomar decisiones, mirar procesos ¿verdad? Mientras que si vamos a ver cuál va a ser el objetivo de las pruebas estandarizadas no tiene eso, porque no hay ningún proceso de reglamentación. Pienso que ahí está el meollo de esa tensión, por un lado. Por otro lado [ehh] sé también que nosotros como docentes tenemos que revisarnos, y lo hablo por mí, en cuanto a esos ... esa estrategia evaluativa, pues ya sabemos que está lo que vemos como sumativo que tristemente eso es lo que le hemos transmitido al estudiante y que no es nada nuevo, y que nosotros necesariamente debemos trabajar con una calificación, pero, pero, tiene que ir a la par de ese proceso evaluativo que hacemos como institución educativa, ... los planes de mejoramiento. ..., pero ¿en qué momento se rompe eso? ¿sí? Cuando de pronto no, y me coloco en primera persona, no coloco esa rigurosidad de revisarlo a la luz del currículo, porque es que hay que alinear esa evaluación con el currículo ¿sí? (Profe_4_Taller_001_COL2_2023_16_05)

Otra fuente de ambivalencia se relaciona con la influencia de discursos sobre premios, éxito y acceso en la política educativa, que tienden a diluir una postura crítica frente a los exámenes estandarizados. Los discursos que promueven una evaluación orientada al éxito y a la competencia pueden limitar la capacidad de los

maestros y maestras para cuestionar y adaptar las prácticas evaluativas de manera crítica. Esta situación refleja cómo la ambivalencia surge de la influencia de discursos externos que interfieren con las convicciones y prácticas pedagógicas de los maestros y maestras. Esta intervención de uno de los participantes ilustra este punto:

Frente a las Pruebas Saber, pues hay diversas posiciones ¿no? Pero por ejemplo para acceder a una beca, te dan puntaje para esa beca si tienes cierto puntaje en el Icfes, si vas a acceder a una beca, la universidad a la que vas a aplicar si tiene una calificación tal, va sumando. Entonces creo que debe ir como a la par esa evaluación cualitativa, porque es que el mundo real si me va a medir numéricamente, si yo me voy a otro país, si me voy a otra ciudad, si voy a entrar a una multinacional, me van a medir con números. Entonces yo creo que hay que ser, o sea, saber comprender que están las dos posibilidades y prepararme tanto para lo uno como para lo otro, porque sí, nosotros podemos concluir que de pronto la calificación que me dan en número no me define como persona ni me va a truncar mi futuro. (Profe_1_Taller_001_COL2_2023_16_05)

De nuevo, acotando el estudio de Vera-Olave y Mora-López (2022), las ambivalencias también se manifiestan en la tensión entre las expectativas de los maestros y maestras sobre lo que los estudiantes necesitan y las demandas de las instituciones y padres de familia. Esta ambivalencia adquiere un carácter intersubjetivo, ya que la falta de convergencia entre los intereses de los profesores, que buscan adaptar la evaluación a las necesidades reales de los estudiantes, las percepciones de los estudiantes que ven la evaluación como un evento aislado centrado en la obtención de calificaciones, y las expectativas de las instituciones y los padres, que a menudo priorizan resultados cuantificables y estandarizados, ocasiona un conflicto. Estas discrepancias generan una ambivalencia significativa, ya que los profesores se enfrentan a la presión de equilibrar sus ideales pedagógicos con las demandas externas que buscan resultados en cifras y métricas. Así, aunque los maestros y maestras desean adherirse a sus valores y creencias sobre la evaluación, a menudo se ven obligados a ceder ante las presiones institucionales y las expectativas de los padres y estudiantes. Esta situación es más marcada en los profesores de inglés, muy seguramente por la influencia de los exámenes internacionales que se han institucionalizado cada vez más como derroteros de la educación secundaria, pero sobre todo como preocupación por el ingreso a la educación superior. Sin embargo, encontramos que estas presiones son también un aspecto que afecta a los profesores de lengua castellana y que se materializa ante las reclamaciones por la calidad y los índices de gradación a nivel local y nacional de padres de familia y de la institución.

Finalmente, en la dinámica del aula, los maestros y maestras enfrentan la necesidad de adaptar sus prácticas evaluativas en respuesta a situaciones emergentes no contempladas en los planes de clase. Esta flexibilidad refleja un esfuerzo por conectar con los intereses y necesidades de los estudiantes, generando una ambivalencia respecto a la fidelidad a la teoría frente a la realidad práctica del aula. Los maestros y maestras ajustan su enfoque evaluativo en función de las

circunstancias cambiantes, lo que destaca una distancia entre lo que prescribe la teoría y la aplicación práctica en el entorno educativo.

En resumen, la categoría de “ambivalencias sobre los conceptos de evaluación” resalta las complejas y conflictivas percepciones que los maestros y maestras tienen sobre la misma, revelando la coexistencia de diferentes visiones y prácticas en un entorno educativo influenciado por múltiples factores internos y externos.

La naturalización de la evaluación estandarizada: una imposición silenciosa

Otra ambivalencia que emerge desde los diálogos con los maestros y maestras es la manera como se naturaliza una concepción técnica-instrumentalista de la evaluación, que se ha construido, adoptado y mantenido a partir de las pruebas externas estandarizadas dentro del sistema de evaluación nacional. Han sido aceptadas política, social y culturalmente con la creencia de que es la manera de validar niveles óptimos de conocimientos, y por lo tanto, se convierten en las únicas fuentes confiables para determinar la calidad de la educación, así como lo afirman Guerrero-Nieto y Quintero (2021), Tamayo *et al.*, (2017) entre otros. Es así como las *Pruebas Saber* dan cuenta del control del ‘rendimiento escolar’ en las instituciones educativas de educación básica y media. Esta concepción ha servido a dos propósitos: a la naturalización de los discursos que indican formas de saber de los estudiantes y, en consecuencia, al filtro que éstas han constituido para acceder a la educación superior y a unas concepciones y prácticas que se han instalado en algunas instituciones con este propósito, por las implicaciones que sus resultados conllevan.

15/27

Entonces, si hablamos específicamente de evaluación escrita, aquí el colegio tiene institucionalizadas dos evaluaciones que se realizan en el segundo y cuarto período, cierto (?), son las pruebas integradas que son una emulación de las Pruebas Saber, si, y todos los docentes independientemente de que áreas sean, que no están contempladas dentro de las Pruebas Saber, deben participar enviando unas preguntas o diseñando unas preguntas que se le envían a la coordinadora y luego todas las preguntas se integran en una sola prueba, y ellos deben presentarla pues se asigna una semana para que ellos, dependiendo la disponibilidad de las aulas de informática, puedan presentar virtualmente en el salón de informática y allí aparece la prueba con todas las preguntas elaboradas por los docentes de todas las áreas. (Profe 1 _ Taller 3_COL 3_ 2023_ 24_08)

La naturalización de la evaluación y las pruebas estandarizadas se han venido instalando paulatina y sutilmente en las instituciones educativas, dando cuenta de lo que los estudiantes saben o no saben y cómo pueden determinar su futuro. Es así como la aceptación de la narrativa de la estandarización termina siendo aceptada y normalizada y, en consecuencia, son los maestros y maestras, quienes desarrollan esta práctica evaluativa ritualizada dentro de unas dinámicas institucionales que se integran de manera sistemática en su cotidianidad como una actividad inherente a su trabajo.

Estas decisiones evaluativas que los maestros y maestras toman, se generan a partir de acuerdos y/o exigencias institucionales, tal y como se evidencia en el extracto anterior; o, también a partir de sus concepciones y decisiones personales acerca de la evaluación y de la relevancia que ellos encuentran para el futuro de sus estudiantes. El siguiente fragmento ilustra cómo la concepción de uno de los maestros y maestras se condiciona por la confrontación de una visión técnica en el impacto que la prueba puede tener en los estudiantes, como mecanismo de ingreso a la universidad o al mundo laboral porque se convierte en el instrumento de validación del conocimiento. De la misma manera, refleja su preocupación por una visión de formación de la dimensión humana en el estudiante.

Sin embargo, me parece importante también prestar atención a esas pruebas, tampoco satanizarlas, porque parece que también todo el tiempo los estudiantes y seres humanos que quieren meterse en el mundo laboral y profesional, sí necesitan ser evaluados en todo momento. Para entrar a la universidad, si quieren presentarse a un certificado en inglés, tienen que ser evaluados, tienen que prepararse, entonces no me parece tampoco dejar de lado la preparación para los estudiantes en estas pruebas. Yo creo que es un balance entre las dos cosas, de prepararlos para la vida, pero también para las pruebas. (Profe 2_ Taller 1_ COL 1_2013_28_02)

16/27 Estas pruebas convencionales y ritualizadas no solamente miden los resultados en los estudiantes, sino que impactan legitimando o deslegitimando la labor del maestro, en sus aulas e instituciones:

Siempre hemos sido como evaluados, bajo ese proceso, o sea siempre, nos llaman la atención que subimos, bajamos, y digamos que siempre es como el punto de quiebre frente al área. O sea, se olvidan de todo lo que se hace y únicamente se ubican en grado 11. O sea, olvidan qué se hizo o qué se ha trabajado desde preescolar, porque nosotros tenemos un proceso desde preescolar, solo nos importa o solo digamos en cierta medida importa lo que grado 11 puede llegar a hacer. Hace más o menos unos 3 años tuvimos un bajonazo terrible en la prueba, fue un llamado de atención, ¿eso fue en el 2020-2021? un chico no presentó la prueba, entonces eso implicó un cero para el área y fue un bajonazo terrible. Entonces el llamado de atención. (Profe _1_ Taller_1_ COL1_2023_28_02)

Estas situaciones que la maestra comparte en el extracto anterior, revelan cómo los resultados de las pruebas generan tensiones y crean juicios de valor al cuestionar su proceso pedagógico, buscando que el maestro responda ante el resultado de la prueba. Se deja de lado el proceso que se ha desarrollado durante varios años y todo se limita al resultado en el último año. Las tensiones que se crean entonces son de clasificación de las áreas con mejores desempeños, los niveles de certificación que la misma prueba da a los estudiantes, clasifica la práctica pedagógica del maestro.

Esta ambivalencia de la evaluación estandarizada ha generado una naturalización de la evaluación con la cual los maestros y maestras tienen que tomar decisiones que algunas veces se ritualizan a la luz de la prueba y que otras veces generan tensiones por ser prácticas exigidas institucionalmente y cuyos resultados

no sólo clasifican a los estudiantes sino que, como se dijo anteriormente, legitiman y/o deslegitiman la labor de los maestros y maestras, demostrando, como lo afirma Libreros (2002), una obsesión por los resultados, la competitividad entre los estudiantes e instituciones educativas.

Discrepancias entre maestros, maestras y entes gubernamentales sobre los sentidos de la evaluación

Este tema corresponde a la discrepancia entre los sentidos que tiene la evaluación para los maestros y maestras frente a las disposiciones gubernamentales. Frente a dicho aspecto se hace evidente que se establecen unas políticas educativas y/o directrices como lo son las *Pruebas Saber*, los Lineamientos curriculares, entre otras, que distan de la realidad de los estudiantes y por tanto de las aulas de clase y del proceso formativo que llevan a cabo los maestros y maestras (Tamayo *et al.*, 2017), como se evidencia en el siguiente fragmento:

Pues más allá de los materiales, de las pruebas, de los estándares, de las formas, los colores y los sabores, a mí me preocupa algo frente a la evaluación y es lo siguiente, hace muchos días, tal vez años, yo no he podido decir “uy, qué exposición tan chévere”, “qué discusión tan interesante”, “qué trabajo tan motivante”. Un buen día de trabajo se ha convertido en que no se hagan daño los unos a los otros, en que ninguno llegue con efectos de cosas diferentes, fumadas o untadas, absorbidas, en que ninguno llegue deprimido o alterado y eso hace que la evaluación varíe totalmente. Yo le puedo poner sellos todos los días, sí, lo traje, me lo entregó, resulta que es la copia de la copia de la copia de la copia, entonces todos esos factores externos han hecho que mi trabajo como docente cambie y al cambiar mi trabajo como docente, obviamente mi práctica evaluativa cambia totalmente, entonces todos esos documentos, esas estrategias pues, qué tan útiles son al momento que tengo una niña deprimida, otra alterada, otro sufriendo un duelo por no sé qué y los otros pensando en cómo convertirse en los mejores tiktokers; entonces cuando yo ya voy a lo que es el inglés como tal, entonces esa parte ni en el Ministerio, ni en la Secretaría, ni en el British, ni en el Colombo, porque lo que me van a evaluar ... de 40 30 preguntas en gramática contestó 20, de listening contestó 10 y listo, válido porque finalmente cuando salga al mundo real tendré que dar cuenta en números, pero con esta situación que tenemos con los muchachos como que queda uno atado de manos frente al desarrollo de la actividad y pues obviamente en el que haya que evaluar, ahí hay una gran diferencia. (Profe_2_Taller_002_COL2_2023_13_06)

17/27

En este relato el maestro hace alusión a lo que enunciamos como una evaluación para el aprendizaje, es decir, una evaluación que da cuenta del proceso del estudiante y de su formación integral y no de un sujeto al que se le deben medir sus desempeños y/o capacidades cognitivas. En este sentido, hay una falta de conexión entre lo que es la escuela, lo que se hace al interior de la misma y lo que se pregunta en las pruebas, puesto que estas desconocen al sujeto, su sentir, su visión de mundo (Nussbaum, 2011). Además, lo que se evalúa está lejos de los contextos reales en donde se encuentran inmersos los y las estudiantes porque al final lo que resulta siendo importante para los entes gubernamentales son las estadísticas, el número en el que se convierte cada estudiante.

Por otro lado, los maestros y maestras han decidido alejarse en muchas ocasiones de las políticas institucionales, como lo indica la siguiente maestra, ya que su proceso formativo se centra en la realidad de los estudiantes y no en utopías o lineamientos descontextualizados. Sin embargo, no desconoce la necesidad de que los estudiantes tengan un acercamiento a las pruebas estandarizadas, actividad que se convierte en un entrenamiento meramente técnico y obligatorio para “medir” lo cognitivo.

Uno no sabe si lo que está haciendo está bien o está mal porque hay muchos factores externos que nos están, como, es decir, dejando solos en este proceso, digo yo por los niños de sextico, ... no solamente aquí en el colegio andan muy desubicados entonces una generación de cristal y tenemos un problema que se une a esto y es que los padres son de algodón, entonces qué está pasando, que nos toca como desvirtuar todo ese ejercicio pedagógico de los estándares. La realidad de nosotros en ese momentos con estos niños nos está diciendo otras cosas, entonces, por ejemplo, la evaluación para mí, de vez en cuando hago lo que decía Lizeth, una evaluación prueba de ICFES como para que ellos no desconozcan obviamente esa realidad que nos piden, ¿cierto? para medir entre comillas algunos conocimientos que tienen los chicos. (Profe_3_Taller_002_COL2_2023_13_06)

A partir de la voz de los maestros y maestras se puede ver que la prueba desconoce aspectos de la formación de los estudiantes, y que hay una gran preocupación por el resultado puesto que se cree que permite dar cuenta de la calidad educativa tal como se ha desarrollado dentro del sistema de evaluación nacional (Niño *et al.*, 2014; Rubio-Cancino y Martínez-Bohórquez, 2023). En este sentido, se refleja en sus discursos que lo que realmente debe enfatizarse es la formación como seres humanos, aspecto que no se tiene en cuenta en la prueba. No obstante, la prueba se convierte en una necesidad para la vida, por ejemplo, el certificado a través de una prueba sobre el dominio de una lengua. Es así como la vida de los estudiantes se ve definida por una prueba y por lo tanto se ha naturalizado en su discurso la evaluación como un resultado que se materializa a través de una nota. Así, en las instituciones educativas hay unas directrices institucionales que discursivamente le dan importancia a la evaluación formativa, pero en la práctica se le da peso a la evaluación cognitiva, puesto que se privilegia “qué sabe” el estudiante sin importar su parte actitudinal y humana. Por lo tanto, las políticas ayudan a diluir la postura mencionada anteriormente y hace que los maestros y maestras lleven a cabo prácticas de resistencia que promuevan la justicia social y conviertan el aula de clase en un espacio transformador, crítico y significativo.

Irrumpiendo invisibilizaciones: prácticas de resistencia

La evaluación es interpretada y aplicada de diversas maneras por los maestros y maestras. A pesar de las recomendaciones gubernamentales e institucionales, ellos presentan una pluralidad de enfoques evaluativos. Este dinamismo y creatividad no son percibidos de manera negativa por los profesores; sin embargo, sienten que sus

formas particulares de evaluación no son valoradas, y que hay una presión institucional para homogeneizar los procesos, lo que reduce la aceptación de la diversidad.

Incluso digamos en este momento que el consejo académico está haciendo una revisión del acuerdo de evaluación, me parece que ... osea, tomo distancia con la manera en que están haciendo la discusión porque me parece que le están dando la espalda a las prácticas evaluativas que hay en la escuela ¿sí? Porque a mí no me parece que sea tan malo que haya muchas formas de evaluar ¿sí? Sino que de pronto es que no las estamos reconociendo y no les estamos dando el lugar y el estatus que muchas de esas prácticas se merecen. (Profe_3_Taller_2a_COL1_2023_30_05)

Este testimonio sugiere una falta de reconocimiento a las prácticas diversas de evaluación y cómo las relaciones de poder influyen en el estatus de estas prácticas según los lineamientos institucionales. La homogeneización, promovida por visiones neoliberales de la educación, reproduce la desigualdad al desconocer los esfuerzos de los maestros y maestras y al instrumentalizar la evaluación, restándole su valor formativo.

Pero cuando en el colegio eliminamos los números, cuando reemplazamos por otra escala evaluativa que era el bajo, el básico, el alto ... que para muchos maestros es uno, dos, tres y cuatro ... o cuatro, cinco, seis, siete. Es decir, sigue cumpliendo la misma función del número pero sin ser un número. ... ¿sí? Pero hay muchos profesores que a cada trabajo si le ponemos valoración. - Con número. - Con nuestra escala. - Entonces posiblemente muchos saquen la planilla y tienen una planilla con diez (10) básico, básico, alto, básico, alto, superior, superior ... diez (10) trabajos que hicieron durante el semestre. ¿sí? Es decir, se reemplazó el número por esa letra y eso al final termina siendo un vídeo porque cuando uno va a sacar la nota del periodo entonces, cinco (5) básicos con tres (3) altos, con un superior y con un bajo. (Profe_2_Taller_2a_COL1_2023_30_05)

19/27

Estas situaciones se relacionan con la dimensión del reconocimiento cultural desde la propuesta de justicia social de Nussbaum (2011). Es decir, las estructuras impuestas desde los discursos de poder institucional invisibilizan la labor formativa de los maestros y maestras y contribuyen a barreras en la comprensión del sentido de la evaluación tanto dentro como fuera de la institución.

A pesar de estas problemáticas, los profesores de lengua castellana e inglés se posicionan como agentes transformadores. Resisten los procesos homogeneizantes de la estandarización y el ranking mediante la reflexión crítica sobre los aspectos socio-culturales de la evaluación y el lenguaje. Además, buscan trascender la evaluación del aula, centrando su atención en el estudiante y sus necesidades, para hacerla más significativa e integral. Por ejemplo, algunos profesores subrayan la importancia de darle sentido a la medición más allá de su función instrumental, destacando la retroalimentación como un proceso clave que debe trabajarse con los estudiantes, aunque demande tiempo. También reconocen el valor del trabajo colaborativo con colegas para enriquecer el proceso evaluativo y particularizar casos que requieren más atención, como el de un estudiante con habilidades especiales.

Precisamente tenemos una chiquis que ... llegó el diagnóstico como dos semanitas antes de que terminara el trimestre y entonces, pues, claramente nosotros llevamos la duda al comité de inclusión... pero como hay un espacio de observación, allí le hicimos una observación específica. Muy relacionada con el descriptor, pero mucho más personalizada. Y además entre los informes que nosotros hacemos de pérdida, cuando el niño tiene desempeño bajo, hacemos unos informes a este estudiante. El boletín que le va a llegar es este informe que es muy completo y no tiene en ningún momento si es alto, bajo o básico, sino la descripción de los procesos, fortalezas, debilidades, apoyos brindados y demás. (Profe_2_Taller_02b_COL1_2023_29_08)

Estos esfuerzos fortalecen la justicia social, cuando se apoya a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades, más allá del simple reconocimiento y participación económica, se preocupa mucho más por una realidad social que involucra a un individuo en desigualdad y que, por ende, requiere atención. Este enfoque holístico de la evaluación se desvía del mero desarrollo cognitivo y considera las experiencias emocionales, lo cual es relevante para el aprendizaje (Santos-Guerra, 2007). Los profesores abordan la evaluación desde una perspectiva interdisciplinaria y transversal, alineada con la visión ecológica de Groff (2018), que integra elementos sociales, culturales y políticos, resistiendo así la estandarización mediante una evaluación conectada al mundo real y más allá de la disciplina.

20/27

Pero también hay otras actividades que son un poco más espontáneas, y que dependen, digamos en mucho sentido, de las afinidades personales, pero también de afinidades académicas de los profesores:

Entonces a veces uno se encuentra con alguna compañera o algún compañero que estudiamos lo mismo, tenemos ambos intereses comunes y hay afinidad. Pero no es institucionalizado, se hace un mes, o dos meses, y ahí termina y son experiencias así. Pero es la dinámica, diferente a las que sí tienen una permanencia en el tiempo. En esas actividades, es interesante porque muchas veces lo que uno hace es bueno, podemos trabajar esto juntos y podemos lograr que los niños no presenten dos trabajos diferentes, ni exceso de trabajo, sino que más bien trabajamos uno solo y entregamos uno solo y entre los dos lo evaluamos y damos una valoración del ejercicio. (Profe_3_Taller_02b_COL1_2023_29_08)

En palabras de los maestros y maestras, este ejercicio es interesante porque se tienen en cuenta las compatibilidades entre los profesores de las áreas y los estudiantes y de manera holística abordan el conocimiento. Atribuyen que esos trabajos emergen por las afinidades disciplinares, pero que, con relevancia, emergen por el entendimiento de los grupos, de su manejo y de otros elementos que tienen que ver más con la compatibilidad y la afinidad. Estas experiencias significativas de evaluación, además de vincular las emociones, son graduales, interdisciplinares, y ligan el contexto social con la disciplina; es decir, se vincula a un acto intersubjetivo (Canagarajah y Liyanage, 2012). Tal y como lo plantea la evaluación como aprendizaje, hay un proceso que más allá de lo cognitivo cumple el objetivo de socializar y crear conocimiento. Es así como trabajar desde el lenguaje con una visión del lenguaje en sí, no es suficiente para los maestros y maestras. A pesar de que los lineamientos curriculares enuncian, un enfoque holístico, que entiende el lenguaje

como un proceso complejo, que va más allá de las formas “correctas” de usar una lengua (MEN, 2006), estos principios han sido opacados por todo este mecanismo y oscurecimiento a la labor formativa del lenguaje (Bustamante y Jurado, 1994). Como reacción a esto, los profesores buscan darle vida y sentido al lenguaje (tanto en inglés como en lengua materna) en un contexto social y cultural conectándolo con otras áreas como la estética, la ciencia o las ciencias sociales y provocando otros sentidos más allá de los meramente de comprensión de textos, como se ha criticado en la *Prueba Saber* (Martín, 2016).

Hace algunos años, trabajamos novela histórica con el área de sociales, para lo cual solicitamos el apoyo del área de artes, pues le propusimos a los estudiantes realizar una instalación artística que nos permitiera saber qué era lo que les había llamado la atención del texto, pero que además evidenciara el contexto del conflicto armado en Colombia... En mi experiencia he podido abordar otros temas y los niños traen a la clase sus saberes o conocimientos que han adquirido fuera del aula. El plan lector se convierte en el momento mágico para contar y mostrar que les gusta leer, cuáles son sus gustos y de qué manera les impacta lo que leen, cuando ellos logran relacionarlo con los temas que luego se abordan, se convierte en un momento especial, ya que sirve de puerta de entrada al hacer en clase. (Profe_1_Taller_003_COL1_2023_26_10)

En conclusión, en esta categoría mostramos que los esfuerzos de los maestros y maestras por luchar contra las imposiciones de una evaluación estandarizada que ha perdido su sentido formativo son un ejercicio diario por la justicia social y su compromiso con la enseñanza. A diferencia de lo que sostiene Macedo (2019), los profesores no se someten pasivamente a la estandarización, sino que desarrollan procesos formativos basados en la crítica y la observación del contexto social, demostrando su agencia y dedicación en su misión educativa en vista de la equidad. Esto constituye un llamado a revisar con mayor profundidad el diario vivir de los maestros y maestras, de sus resignificaciones de la evaluación y de sus prácticas para resaltar una labor que, muchas veces, no gracias al sistema, sino más bien, a pesar del sistema, logra alcanzar unos objetivos de formación integral y humanístico.

21/27

CONCLUSIONES

Este artículo discute en primera instancia cómo el sistema de evaluación en Colombia, enmarcado en un contexto de educación neoliberal y de prácticas eugenésicas, ha perpetuado prácticas excluyentes que favorecen a las élites y que fomentan silenciosamente la desigualdad. Desde ese punto de vista, la implementación de políticas neoliberales ha llevado a una estandarización de la evaluación, reduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje a simples métricas numéricas o al enmascaramiento de las mismas por medio de fórmulas estáticas del saber o al fraccionamiento del conocimiento. Por un lado, los estudiantes son racializados y clasificados según características sociales y económicas, mientras que los profesores ven cómo su labor se restringe a cumplir con criterios estandarizados. La discriminación es entonces un factor relevante para analizar y para buscar

estrategias de cambio, ya que, en la aceptación de estructuras del sistema, tanto estudiantes como profesores han sido afectados y dichas prácticas se han normalizado. En este sentido, subrayamos la importancia de repensar las pruebas estandarizadas desde una perspectiva de justicia social, promoviendo un diálogo que desafíe la homogeneización y reconozca la diversidad de formas de ser, estar y saber en el contexto.

De acuerdo con los datos, las ambivalencias en los conceptos de evaluación reflejan las tensiones y conflictos que los maestros y maestras enfrentan al intentar equilibrar sus ideales pedagógicos con las demandas institucionales y sociales. Aunque los profesores reconocen la necesidad de una evaluación que apoye el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, se ven frecuentemente presionados a adoptar prácticas alineadas con políticas neoliberales (pruebas nacionales o internacionales para determinar meritocracia) y expectativas externas que priorizan resultados cuantificables (e.g. El Banco mundial o la OECD). Así pues, la naturalización de la evaluación estandarizada en el sistema educativo colombiano ha impuesto una concepción técnica-instrumentalista de la educación que no sólo clasifica a los estudiantes, sino que también legitima o deslegitima la labor de maestros y maestras. Este proceso, aceptado de manera silenciosa y sutil, ha llevado a maestros y maestras, participantes de este estudio, a adoptar prácticas evaluativas ritualizadas que responden más a las demandas institucionales y sociales que a las necesidades formativas de los estudiantes. Como resultado, se crea una tensión constante entre cumplir con las expectativas de la estandarización y mantener una educación centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Por lo tanto, se destaca la discrepancia entre la visión de los maestros y maestras y las políticas gubernamentales en torno a la evaluación educativa. Mientras que las políticas se centran en pruebas estandarizadas que miden el rendimiento académico de manera cuantitativa, como en la Prueba Saber, maestros y maestras enfatizan la importancia de una evaluación que refleje el proceso formativo integral de los estudiantes, considerando sus contextos y necesidades individuales. Esta desconexión genera tensiones en la práctica de enseñanza, donde maestros y maestras intentan equilibrar las exigencias institucionales con su compromiso hacia una educación que valore la formación humana y no solo los resultados numéricos.

De esta forma, la evaluación en el aula es interpretada y aplicada de diversas maneras por maestros y maestras, quienes valoran la pluralidad de enfoques evaluativos. Sin embargo, enfrentan una presión institucional que busca uniformar los procesos evaluativos. Los testimonios de los maestros y maestras reflejan una falta de reconocimiento de las instituciones hacia las prácticas evaluativas diversas y, a pesar de las imposiciones estandarizadas, se posicionan como agentes transformadores al resistir la estandarización mediante una reflexión crítica sobre los aspectos socio-culturales de la evaluación. Su enfoque en la retroalimentación personalizada, el trabajo colaborativo y la atención a necesidades específicas de los

estudiantes demuestra un compromiso con una evaluación más significativa e integral que trasciende los aspectos meramente cognitivos.

Los esfuerzos de los maestros y maestras por conectar la evaluación con el contexto social y emocional de los estudiantes, así como su enfoque interdisciplinario, evidencian una visión holística de la evaluación. Este enfoque no solo busca medir conocimientos, sino también integrar experiencias emocionales y sociales, fomentando un aprendizaje más significativo y contextualizado que se alinea con la visión ecológica de la educación. Finalmente, los hallazgos subrayan la necesidad de revisar y ajustar las políticas institucionales para reconocer y valorar las prácticas evaluativas particulares y diversas. Es fundamental apoyar a los maestros y maestras en su labor de brindar una educación integral y humanística, que a menudo se realiza a pesar de las limitaciones y presiones del sistema. La evaluación debe evolucionar hacia un modelo que considere la formación completa del estudiante, promoviendo la justicia social y la equidad en el proceso educativo, sobre todo cuando nos encontramos ante un país tan desigual.

Financiación

Las autoras declaran que el artículo se deriva de un proyecto co-financiado entre la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional.

23/27

Contribución de los autores

Carmen Helena Guerreño-Nieto, Sandra Ximena Bonilla-Medina, Yolanda Samacá-Bohórquez y Yiny Marcela Martínez-Bohórquez: conceptualización, curaduría de datos, análisis formal, adquisición de recursos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Conflictos de interés

Tres de las autoras declaran haber recibido recursos para asistir a un evento académico.

Implicaciones éticas

Las autoras declaran que la escritura y publicación de este artículo no incurre en implicaciones éticas.

Uso de IA

Las autoras declaran que se hizo uso de Inteligencia Artificial para la traducción del

Agradecimientos

Queremos reconocer con profunda gratitud a los maestros y maestras de los tres colegios distritales que participan en este proyecto de investigación, quienes, desde sus prácticas cotidianas, han aportado a la comprensión crítica de las relaciones entre las Pruebas Saber y las dinámicas pedagógicas en el aula. Su compromiso, reflexividad y agencia transformadora nos han permitido visibilizar experiencias que resisten la estandarización y abren caminos hacia formas de evaluación más situadas, justas y coherentes con las realidades de los contextos escolares públicos del Distrito Capital. De la misma manera, agradecemos al equipo de investigadores del grupo Evaluando_nos de la UPN, por su valioso acompañamiento crítico y reflexivo en esta apuesta investigativa.

REFERENCIAS

- Arrieta, J. (2017). *Evaluación de y para el aprendizaje: Procesos de retroalimentación en escenarios presenciales de educación básica secundaria* [Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey].
<https://acortar.link/TSgirP>
- Ayala-Zárate, J. y Álvarez-V., J. A. (2005). A perspective of the implications of the Common European Framework Implementation in the Colombian socio-cultural context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 7-26.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Bonilla-Medina, S.X. y Samacá-Bohórquez, Y. (2023). Disobedient ELT research: Breaking the rules, finding alternatives, invoking other ontologies. En: C.H Guerrero-Nieto, (Ed.), *Unauthorized outlooks on second languages education and policies*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45051-8_2
- Bradbury, A. (2013). *Understanding early years inequality: Policy, assessment and young children's identities*. Routledge.
- Bustamante, G., y Jurado, F. (1994). La evaluación oficial en el área de Lenguaje. *Revista Educación y Pedagogía* 10(11), 94-106. <https://acortar.link/9QW86f>
- Canagarajah, S. y Liyanage, I. (2012). Lessons from pre-colonial multilingualism. En M. Martin-Jones, A. Blackledge y A. Creese (Eds.), *The Routledge handbook of multilingualism* (pp. 67-83). Routledge.
- Congreso de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

- Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992*, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario Oficial No. 40.700. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=253>
- Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- DeCuir, J. T. y Dixon, A. D. (2004). "So, when it comes out, they aren't that surprised that it is there": Using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education. *Educational researcher*, 33(5), 26-31.
- Díaz-Borbón, R. (2018). *Las políticas educativas en Colombia en la era neoliberal*. UD Editorial.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós Educador.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99. <https://acortar.link/6uCUnd>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Gillborn, D. (2010). Reform, racism and the centrality of whiteness: Assessment, ability and the 'new eugenics.' *Irish Educational Studies*, 29(3), 231-252. <https://doi.org/10.1080/03323315.2010.498280>
- Groff, C. (2018). Language policy and language ideology: Ecological perspectives on language and education in the Himalayan foothills. *Anthropology & Education Quarterly*, 49(1), 3-20. <https://acortar.link/QqefNC>
- Guerrero-Nieto, C. H. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 10, 27-46. <https://acortar.link/Cj2HFb>
- Guerrero-Nieto, C. H. y Quintero, A. (2021). Elementary school teachers in neoliberal times: The silent voices that make educational policies work. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 27-40. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83052>
- Guerrero-Nieto, C.H. (2023) The syntax of marginalization in Colombian Language policies: From colonialism to neoliberalism. En H. Castañeda-Peña, P. Gamboa y C. Kramsch (Eds.), *Decolonizing applied linguistics research in Latin America*. Routledge.
- Haus, C. y Schmichek, J. V. (2022). Learning for or learning with? Avaliar se avaliando for an English Language assessment otherwise. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 764-782. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a10>
- Hawkins, M. y Norton, B. (2009). Critical language teacher education. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*, (pp. 30-39). Cambridge University Press.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2 de septiembre de 2022). *Pruebas Saber*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas-saber>

Carmen H. Guerreo-Nieto - Sandra X. Bonilla-Medina - Yolanda Samacá-Bohórquez - Yiny M. Martínez-Bohórquez

- Jaramillo-Roldán, R. (2019). *La calidad de la educación: los léxicos de la deshumanización*. Ediciones Desde Abajo.
- Libreros, D. (2002). *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balances y perspectivas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Lorduy, D. J. y Naranjo, C. P. (2020). Percepciones de maestros y estudiantes sobre el uso del triplete químico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Científica*, (39), 324-340. <https://doi.org/10.14483/23448350.16427>
- Macedo, D. (2019). Rupturing the yoke of colonialism in foreign language education: An introduction. En *Decolonising foreign language education* (pp. 1-49). Routledge.
- Martín, S. (2016). Pruebas SABER de lenguaje: posibilidades y retos desde la evaluación formativa. *Enunciación*, 21(1), 31-44. <https://acortar.link/Agn183>
- Mateluna-Estay, H. (2022). Ambivalencia subjetiva en profesores chilenos ante políticas neoliberales a la docencia. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 26 (3) 415-437
- Mejía, A. M (2005) Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective. En A. M. de Mejía (Ed.), *Bilingual education in South America* (48-64). Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022, 2 de septiembre). *Evaluación, Pruebas Saber*. Ministerio de Educación Nacional. <https://acortar.link/okqfju>
- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M. y Doval-Ruiz, M. I. (2022). Preservice teachers' perceptions of linguistic abilities and privacy policies in the use of visual materials during their own and their tutors' lessons. *Frontiers in Education*, 7, 1-13. <https://acortar.link/q4k1M6>
- Niño, L. (2017). Balance y perspectivas pedagógicas sobre evaluación y currículo escolar: Investigación de Evaluándonos 2002–2017. [Ponencia presentada en la Cátedra Doctoral de la UPN].
- Niño, L., Tamayo, A., Correa, I., y Díaz, J. E. (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 11º*.
- Niño, L., Tamayo, A., Correa, I., y Díaz, J. E. (2020). *Relaciones y posibilidades pedagógicas entre la Prueba SABER y las prácticas de evaluación en el aula de los profesores del área de ciencias sociales: Estudio de experiencias en tres instituciones educativas en el Distrito Capital en el Grado 11º*.
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, E. y Gama, A. (2014). *Estándares y evaluación: ¿Medición o formación?* Universidad Pedagógica Nacional. <https://acortar.link/NLdFtj>
- Niño-Zafra, L. S. (2022). *Pruebas estandarizadas Saber y evaluaciones aula: ¿Relaciones de proximidad o distanciamiento?* Área de ciencias sociales. *Nodos y Nudos*, 7(52), 87–98. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num52-13758>
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.

- Patiño-Rosselli, C. (1991). *Español, lenguas indígenas y lenguas criollas en Colombia*. Instituto Caro y Cuervo.
- Pennycook, A. (1990). *Critical pedagogy and second language education*. *System*, 18(3), 303-314. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(90\)90003-N](https://doi.org/10.1016/0346-251X(90)90003-N)
- Rangel, J. (2019). Evaluación del diseño de las pruebas estandarizadas en el sistema educativo colombiano. *Dialéctica. Portafolio de Investigación*, 1(15), 376-402. <https://acortar.link/pnRAck>
- Romero-Moñivas, J. (2016). Una aproximación teórica a la ambivalencia humana y sus implicaciones para la sociología. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 33, 37-64. <https://acortar.link/TfHRQO>
- Roncancio, S. (2021). *Buenas prácticas de enseñanza y evaluación del inglés como lengua extranjera en Zipaquirá (Colombia)*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia].
- Rubio-Cancino, E.M. y Martínez-Bohórquez, Y.M. (2023). Educational policies in the process of language teaching and learning in Colombia: Challenges emerging from the implementation of bilingual plans in Bogotá. En C. H. Guerrero-Nieto (Ed.), *Unauthorized outlooks on second languages education and policies*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-45051-8_3
- Samacá-Bohórquez, Y. (2012). On rethinking our classrooms: A critical pedagogy view. *HOW*, 19(1), 194–208. <https://acortar.link/YJiTID>
- Santos-Guerra, M.A. (2007). *La evaluación como aprendizaje: La flecha en la diana*. Bonum
- Shohamy, E. (2009). Language teacher's crafting educational language policies. *Ikala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 14 (2), 45-67. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.2633>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo, L., Niño, L. S., Cardozo, B., y Bejarano, R. (2017). ¿Hacia dónde va la evaluación? *Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Serie Investigación IDEP. <https://acortar.link/c0Zz5J>
- Tejada-Fernández, J., Dias, M. L. C., y Ruiz Bueno, C. (2017). *El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas*. *Magis*, 9(19), 91-114. <https://acortar.link/adriQG>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis, I. (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-60). Editorial Gedisa. <https://surl.gd/xxcqtS>
- Vega, R. (2011). Contrarreforma educativa en Colombia: ¡Bienvenidos a la Universidad de la ignorancia! *Revista El Ágora USB*, 11(2), 335-379. <https://acortar.link/VgtXj4>
- Vera-Olave, K. T., y Mora-López, J. M. (2022). Práctica de enseñanza ambivalente como resistencia a la estandarización de la educación. *Revista Educación*, 46(2), 355-370. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47670>