

“Breve informe sobre el impacto de las evaluaciones estandarizadas en los pueblos indígenas en Colombia”

Jeann Nilton Campo

Atpuǵssa

Tejido de Educación Ķxhab Wala Kiwe

1. Evaluaciones estandarizadas que se aplican en Colombia

En Colombia, desde 1968, la evaluación de la educación en todos los niveles está a cargo del Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES). Desde el año 2002, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) comenzó a cambiar el enfoque de las evaluaciones nacionales, al pasar de evaluar conocimientos a la evaluación de competencias, para lo cual se han definido estándares básicos de competencias en ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje, matemáticas y ciudadanas. Los estándares básicos de competencias se asumen como “los criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender nuestros niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de *saber* y *saber hacer*, en cada una de las áreas y niveles” (MEN, 2004).

En este sentido, los estándares básicos de competencias se constituyen en la guía obligada para que “todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia” (MEN, 2004).

En Colombia se aplican las pruebas SABER para grados 3 y 5 de básica primaria, grado 9 de secundaria y pruebas ICFES para los estudiantes que terminan grado 11. Asimismo, se realizan las pruebas ECAES con el fin de evaluar los aprendizajes y competencias de los estudiantes que concluyen el ciclo de educación superior.

En el ámbito de las pruebas internacionales, Colombia ha aplicado las pruebas PISA, la prueba piloto se aplicó en 2005 a 1.720 estudiantes de 55 instituciones escolares, y en 2006 a 5.250 estudiantes de 150 instituciones), también tomó parte en el estudio TIMSS en 1995; en el Primer Estudio Internacional Comparativo del LLECE, en 1997; en el Estudio Internacional de Cívica, de la IEA, en 1999; y en el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), en 2001 (Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107522.html>)

Tanto las pruebas nacionales como las internacionales permiten ver el bajo nivel de competencias que tienen los estudiantes colombianos en matemáticas. Según el ICFES (2013), el 44% de los estudiantes colombianos finaliza la educación media sin desarrollar las competencias básicas en esta materia, mientras que según PISA este indicador llega al 70%.

A Colombia le fue muy mal a nivel internacional, pues quedó en el puesto 61 de 65 países, solo por encima de Perú, Indonesia y Catar. En 2006 ocupó la posición 52 de 57 naciones evaluadas, y en 2009 quedó en el puesto 52 de 65 países, lo que ha abierto un debate nacional sobre el evidente fracaso del sistema educativo del país.

Por tal razón, en el año 2015 se creó el Índice Sintético de la Calidad Educativa¹, para medir el progreso en las pruebas SABER de un año a otro, la eficiencia o tasas de repitencia, el desempeño que consiste en el puntaje de las pruebas SABER y el ambiente escolar de todas las instituciones educativas del país. Además, ha iniciado con la implementación de la jornada única en los colegios oficiales en Colombia, la cual pretende aumentar un número de horas que permanecen los estudiantes en los planteles educativos, a fin de fortalecer competencias en lenguaje y matemáticas, tendientes a mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas (Mosquera, 2018)

En la misma línea de intensión se crea, en el marco del plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional “Educación de calidad, el camino para la prosperidad” 2010-2014, el Programa Todos a Aprender (PTA), como una apuesta gubernamental “con el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas del país, de establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente” (Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299245_recurso_1.pdf).).

2. Impacto de las evaluaciones estandarizadas en la educación indígena, y su incidencia sobre los saberes de los pueblos, la diversidad cultural y lingüística

En términos generales, las pruebas estandarizadas no contemplan las especificidades de los proyectos educativos comunitarios (PEC) que son parte importante de la política educativa de los pueblos indígenas en Colombia, tampoco las particularidades locales, los saberes y conocimientos ancestrales, ni aspectos contextuales y de la vida de los pueblos originarios. En este orden de ideas, “se desdibuja la educación territorial, ya que las pruebas asumen competencias estandarizadas para todo un país, las cuales se construyen a partir de las necesidades de formación identificadas por el modelo económico y social dominante. Para el caso colombiano, siguiendo las imposiciones de la OCDE, dichas competencias apuntan a la formación de mano de obra medianamente calificada para el mercado laboral. Algo que dista mucho del horizonte que las comunidades han trazado en relación con la educación indígena propia” (Tamayo, 2019).

¹ “El Índice Sintético de Calidad ISCE, es un índice, calculado por el ICFES, que mide cuatro aspectos de la calidad de la educación en todos los colegios del país: Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar. fue diseñado a finales de 2014 con el objetivo de entregar a la comunidad educativa un número fácil de interpretar por nivel educativo (Primaria, Secundaria y Media) para generar discusión y reflexión en la comunidad educativa con el fin de diseñar estrategias de mejoramiento cumplir el objetivo de ser el país mejor educado de América Latina en el año 2025” (MEN, 2016).

Otro de los problemas que se identifica tiene que ver con que, ante la importancia que se da a las pruebas SABER por parte del Estado (lo cual incluye incentivos económicos para docentes y directivos docentes, además de estímulos para las instituciones educativas), en la práctica la educación toda se dirige a obtener buenos resultados en las pruebas, dejando de lado los procesos formativos y la contextualización del proceso de enseñanza – aprendizaje. Las pruebas no permiten evaluar actitudes y habilidades para la convivencia, para la vida, para la relación con la naturaleza, no posibilita conocer la vivencia de valores como la honestidad, la solidaridad, la comunitariedad, etc; ni evaluar el grado de compromiso de una persona con su cultura (Tamayo, 2019).

Sin embargo, los docentes y los directivos docentes enfocan el proceso educativo alrededor de las temáticas y tipos de preguntas que se hacen en las evaluaciones estandarizadas. Se esfuerzan por orientar las prácticas pedagógicas en función de las pruebas, considerando que al realizar evaluaciones “tipo pruebas SABER o ICFES” y haciendo cursos intensivos en grado 10 y 11 se tendrán mejores resultados en las pruebas, y por consiguiente mostrarán ante la comunidad local, Estado y la sociedad en general, que se está mejorando la calidad de la educación.

Un tercer problema que se evidencia en las pruebas SABER es el lenguaje en el cual están formuladas. Corresponde a realidades fundamentalmente urbanas. Situaciones relacionadas con intersecciones viales, semáforos y centros comerciales son solo algunos de los ejemplos que nos llevan a concluir, sin necesidad de estudios profundos, que las preguntas pueden hacerse simplemente incomprensibles para sectores campesinos y mucho más para comunidades indígenas (Tamayo, 2019).

En los últimos años el gobierno nacional, a través del MEN, ha dispuesto el aparato institucional, incrementado los recursos financieros y creado programas en función de las evaluaciones estandarizadas, lo que, sumado a toda una acción mediática, incide fuertemente en una presión social sobre los docentes y estudiantes para el logro de “buenos” resultados en las pruebas, reduciendo de manera sustancial la calidad de la educación y la evaluación a la medición, lo que constituye, como bien lo señala la declaración del grupo de trabajo sobre políticas educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe, “un fraude epistemológico, político y pedagógico, con consecuencias en el empobrecimiento de los proyectos educativos y en la formación de seres humanos enajenados” (CLACSO, 2014).

Las repercusiones de la información que producen las pruebas estandarizadas, a través de los medios masivos de comunicación y del aparataje institucional, desencadenan, como bien lo señala Barrera, “una suerte de competencia desleal entre las instituciones educativas, que conlleva a buscar culpables de los bajos puntajes y establecer categorías de establecimientos” (UNESCO, 2017).

Todo esto se acentúan en los en los territorios de los pueblos indígenas dado que los estudiantes de estas comunidades presentan una brecha negativa en el desempeño académico de todas las disciplinas y grados respecto de los estudiantes no indígenas, como lo señala el tercer estudio regional comparativo y explicativo (UNESCO, 2017), constituyendo esto un factor de mayor discriminación e inequidad frente a los pueblos indígenas, y una violación al derecho que tienen los pueblos indígenas a establecer sistemas educativos basados en sus propios idiomas y culturas, para que estos reflejen sus historias y cosmovisiones.

Definitivamente estandarizar desconoce en gran medida la diversidad, las múltiples condiciones sociales, la cultura, las cosmovisiones, la diversidad lingüística, los recursos y los contextos en los que se educan los estudiantes indígenas, por tanto, es un instrumento de corte colonial homogeneizante, un dispositivo político que de cierta manera pretende borrar la diferencia y la diversidad.

3. Las evaluaciones estandarizadas y su incidencia en las condiciones de trabajo del docente que labora en territorio indígena

En la medida en que las evaluaciones estandarizadas están articuladas a una serie de programas y mecanismos de control del desempeño de la labor docente, y en tanto que en Colombia se usan los “buenos resultados” de estas pruebas como instrumento para asignar incentivos económicos a docentes e instituciones educativas, en busca de alcanzar la meta planteada por el gobierno de que “Colombia sea el país mejor educado de América Latina en 2025”², este tipo de políticas son negativas y perjudiciales para los educadores, dado que inserta dinámicas mercantilistas, que pueden generar competencias, tensiones entre educadores, y una búsqueda agresiva de resultados entre profesionales y entre instituciones educativas.

La idea general que circula en los medios masivos sigue basándose en cifras de los resultados de estas pruebas, que califican de “bueno o malo” un proceso tan complejo como es la educación; lo cual es muy negativo en la medida en que son estos mensajes los que llegan con mayor vigor a la sociedad civil, y con ello prefiguran una idea general sobre lo educativo, donde suele estigmatizarse a los docentes por los malos resultados de este tipo de pruebas.

De por sí los docentes de territorios indígenas padecen una discriminación histórica, lo que se refleja también en sus desfavorables condiciones laborales y salariales. Este tipo de

² Durante dos años consecutivos (2015 y 2016), 59.787 docentes, directivos y administrativos de 2.354 establecimientos educativos en el país recibieron estímulos por sus resultados de desempeño. El Gobierno Nacional, en cabeza del Ministerio de Educación (MEN), entregó 148.437 millones de pesos como “incentivos a la calidad” con base en los resultados de las pruebas.

políticas además de perpetuar tal discriminación, se convierte en un factor que demerita y desestimula las labores que los docentes indígenas vienen desarrollando en pro de una educación pertinente y contextualizada, en clave de contribuir a los planes de vida de sus pueblos y comunidades, que entre otros propósitos intentan transformar la tradición histórica de más de 500 años de marginación, exclusión y destrucción de las culturas indígenas por parte de la elite de la sociedad dominante.

4. Justificación política y técnica por parte del gobierno para la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel general de la sociedad

Desde el 2003, el Ministerio de Educación Nacional, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo, concibe que los exámenes estandarizados tienen un papel importante, dado que miden las habilidades y conocimientos que los estudiantes necesitan para aumentar sus posibilidades de movilidad educativa, así como las competencias y habilidades necesarias que exige el mundo contemporáneo para vivir en sociedad, lo cual se justifica como mejoramiento de la calidad de la educación.

Sin lugar a dudas, el enfoque evaluativo asumido por el estado y gobierno colombiano constituye uno de los dispositivos diseñados por el capital global neoliberal, puesto que hace parte de las directrices de organismos internacionales como la OCDE, y por tanto nos encontramos ante un proceso expansión colonial en el ámbito educativo, debido a que la agenda de política educativa está más influenciada por exigencias de índole económico y financiero.

El gobierno hace uso de la información sobre los resultados para la toma de decisiones tanto en la política educativa como en algunos de los recursos financieros que se asignan a los establecimientos educativos, incentivos a los docentes y el ingreso o graduación de los estudiantes en algunos niveles educativos. A partir de los resultados de PISA, el gobierno asume que se puede establecer qué países lo hacen bien, cuáles lo hacen mal, cuáles han mejorado, cuáles han retrocedido y cómo aprender de las mejores prácticas internacionales para avanzar en el mejoramiento de los sistemas educativos.

La persistencia de los malos resultados de Colombia en las pruebas estandarizadas nacionales (ICFES) o internacionales (PISA) muestra que las evaluaciones descontextualizadas no influyen sobre la calidad educativa y, por el contrario, se convierten en un ejercicio periódico de análisis de resultados desalentadores (Mosquera, 2018)

Es hora de que Colombia cambie de paradigma, deje de lado el excesivo énfasis sobre la evaluación estandarizada y empiece a transitar hacia procesos más creativos que contribuyan a despertar entusiasmo colectivo por el conocimiento y por su aplicación

creativa en los contextos escolares. Un sistema de evaluación que abandone la pretensión de generalización y homogenización de las instituciones educativas y de los estudiantes, cuando lo importante es entender la diversidad, las múltiples posibilidades de generar prácticas pedagógicas pertinentes y contextuales que respondan a necesidades de formación que requieren los pueblos y comunidades para afrontar sus problemáticas locales y aquellas que se derivan de la inserción global.

5. Sistema de evaluación, contratación y estabilidad laboral de las y los maestros indígenas

Para efectos de ingreso a la carrera docente o para ocupar un cargo de directivo docente se evalúa las competencias disciplinares de los aspirantes, con aplicación de pruebas anuales. Se provee cargos docentes y directivos a través de concursos convocados por las entidades territoriales, a través de la comisión nacional del servicio civil (CNSC). Hay pruebas específicas para etnoeducadores, para el caso de docentes a desempeñarse en territorios indígenas y afrodescendientes.

En Colombia existen dos estatutos docentes, el decreto 2277 de 1979 y el decreto ley 1278 de 2002, los cuales rigen a los maestros a nivel de todo el territorio nacional, y están basados en el derecho liberal individual occidental. La sentencia C-208 de 2007, dejó sin aplicabilidad el decreto más reciente en los territorios indígenas, por no haberse concertado con los pueblos originarios en el marco del derecho fundamental a la consulta previa libre e informada que trata el convenio 169 de la OIT.

Esto trajo como consecuencia, que la mayoría de los educadores no cuentan actualmente con una norma que, partiendo de las condiciones sociales, económicas y territoriales, así como de las particularidades culturales y cosmogónicas, otorgue garantías laborales, prestacionales y salariales dignas a los indígenas, para su ejercicio como docentes, directivos, administrativos y demás cargos que se requieren para desarrollar los procesos educativos en sus comunidades.

De esta manera se continúa la reproducción de la discriminación y desigualdad histórica que han venido padeciendo los pueblos indígenas.

La mayoría de los docentes de los territorios indígenas actualmente son contratados mediante contratos laborales y de prestación de servicios por 10 meses al año. Buena parte de los directivos y administrativos de los establecimientos educativos no están nombrados en planta, si no bajo encargos o asignación de funciones.

6. La organización indígena del norte del Cauca frente a las pruebas y el sistema de evaluación, propuesta para la acción

Desde la organización indígena del Cauca, la evaluación se concibe como un proceso integral, investigativo, colectivo, participativo, permanente, que da cuenta de los desarrollos de lo pedagógico, lo formativo, lo político organizativo, así como de lo administrativo y de gestión de todos los elementos constitutivos del SEIP³; que se ejerce en el marco de la autonomía y a través de las estructuras de gobierno propio, se realiza con todos los integrantes de la comunidad educativa incluyendo docentes, estudiantes, padres y madres, autoridades, comunidad en general, y recurriendo a mecanismos y estrategias propias como asambleas, reuniones, congresos, mingas, y no propios como, entrevistas, pruebas y demás instrumentos que sean pertinentes.

En este ejercicio, cobra gran importancia la valoración comunitaria, como proceso mediante el cual la comunidad, de manera participativa, identifica, reconoce y valora las dificultades, fortalezas, avances y potencialidades en los componentes del Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP, para hacer acompañamiento, orientación y tomar las decisiones correspondientes, de acuerdo con los planes de vida.

En la actualidad, al interior de las organizaciones indígenas, se está generalizando el uso de la categoría de valoración, intentando marcar una distancia con respecto a la evaluación tradicional cuantitativa, punitiva y estandarizada que se ha impuesto históricamente desde el sistema educativo nacional.

En este sentido, se plantea que los ejercicios de valoración se deben diseñar, orientar y realizar a partir de los siguientes principios: *integralidad*, entendiendo que la valoración se hace al mismo SEIP en todos sus componentes, sus procesos y sus dinamizadores. También significa que todos (dinamizadores) somos sujetos de valoración, y que, como seres, somos integrales u holísticos, y por tanto la valoración debe dar cuenta de esa integralidad. *Participativo Comunitario*, los diferentes actores o sujetos del proceso educativo pueden dar cuenta de los desenvolvimientos de la formación o del desempeño de un dinamizador (las autoridades tradicionales, los pares, los estudiantes, los padres y madres, etc). *Cualitativa*, trascendiendo la medición cuantitativa, lo que implica no pruebas o exámenes que se califican numéricamente). *Procesual*, es decir que el ejercicio formativo no es estático, si no que se va desarrollando a través del tiempo y por consiguiente hay múltiples factores que lo influyen dinámicamente, hay que tener una visión perspectiva de la formación de las personas. *Diagnostica*, en el sentido que identifica fortalezas, dificultades y desafíos en cada aspecto, y en cuanto a los dinamizadores identifica el nivel de cualificación de los Dinamizadores en cada proceso (académico y cultural) y genera un informe valorativo de fortalezas, debilidades y compromisos. *Formativa*, en cuanto a que lose dinamizadores, de acuerdo con sus informes valorativos respectivos, tienen la oportunidad y el tiempo necesario para cualificarse en aquellos aspectos que presenta

³ El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), es la política educativa construida por y para los pueblos indígenas de Colombia, está compuesta por tres componentes: Político Organizativo, Administrativo y Pedagógico y comprende fundamentos, principios, objetivos, criterios y orientaciones para todos los procesos y niveles de educación. Ver (CONTCEPI, 2012)

debilidad. *Decisoria*, porque: a) determina el reconocimiento de la cualificación realizada por los dinamizadores, cada dos años, b) define su permanencia cuando un dinamizador aprueba la valoración, y c) establece la posible desvinculación cuando desaprueba la valoración en dos periodos consecutivos (4 años).

Un *equipo técnico acompañamiento y valoración*, es el encargado de realizar el seguimiento y la valoración de los procesos SEIP pertinentes, el cual estará articulado con la estructura de gobierno propio de cada pueblo y la estructura administrativa del SEIP, a partir de los criterios de igualdad, transparencia, equidad, pertinencia, oportunidad y garantía para la cualificación, acompañamiento, idoneidad del equipo de seguimiento y valoración, mediante un proceso claramente establecido.

Cada pueblo indígena, en ejercicio de su autonomía y a partir de su cosmovisión, define los procesos y procedimientos específicos para el seguimiento y valoración de los dinamizadores del SEIP, teniendo en cuenta que el propósito de la valoración es identificar logros, debilidades y proyecciones, además de diagnosticar, acompañar, formar para tomar decisiones políticas, pedagógicas y administrativas.

En cuanto a las pruebas estandarizadas, es un asunto que está pendiente por concertar en el marco del SEIP, la propuesta desde las organizaciones indígenas a nivel nacional, es que en el marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación de los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), se definirán mecanismos de valoración especial de los procesos educativos indígenas propios, los cuales se presentarán al ministerio de educación nacional, para los efectos de concertación y aplicación en los territorios indígenas.

Desde el gobierno nacional, se pretende que se puede seguir aplicando pruebas estandarizadas a los integrantes de los pueblos indígenas y han invitado a las organizaciones indígenas a realizar experiencias piloto para avanzar en la adecuación lingüística de las pruebas; asunto que no se corresponde con el sentido y carácter de la valoración planteada desde el SEIP, en tanto estas seguirán careciendo de especificaciones culturales y seguirán la misma línea de reducción de la evaluación aun ejercicio de medición cuantitativa homogeneizante.

En Colombia funcionan los exámenes estandarizados para la admisión en las instituciones convencionales de educación superior; estos operan como filtros o dispositivos de restricción del acceso, afectando las oportunidades educativas de los estudiantes. En este sentido, las organizaciones indígenas vienen planteando, en el marco de la norma del SEIP, que las universidades públicas o privadas en coordinación con las autoridades indígenas podrán concertar los requisitos, criterios y/o procedimientos, para el acceso de los estudiantes indígenas que lo requieran. Paradójicamente las pruebas ICFES son uno de los requisitos que deben cumplir las personas que deseen ingresar a la Universidad Autónoma

Indígena Intercultural, actualmente reconocida como la primera universidad pública de carácter especial en Colombia.

7. Resistencia ante las pruebas estandarizadas

En el año 2010, frente las exigencias del gobierno a las instituciones educativas de territorio nacional, incluidas las de los territorios indígenas, para que presentaran de manera obligatoria las pruebas SABER, el Tejido de Educación de Çxhab Wala Kiwe expidió una resolución desde el derecho propio y la jurisdicción especial, mediante la cual se orientaba a los miembros de los establecimientos educativos, que se abstuvieran de presentar estas pruebas, en tanto no se habían concertado con los pueblos indígenas y no se habían cumplido los procedimientos de la consulta previa, libre e informada, además de sus efectos pedagógicos y políticos contrarios al SEIP y a los Planes de vida de los pueblos.

Ante esta medida, la organización encontró opiniones encontradas en los diferentes actores del proceso educativo, pero de manera especial llamó la atención el grado de resistencia manifiesto en los padres y madres de familia, pero también en algunas autoridades tradicionales y de una minoría de directivos docentes, frente a la resolución. La resistencia se justificó, en ese entonces, esgrimiendo las razones que el gobierno venía promoviendo masiva e intensamente a través de los medios, lo cual terminó calando en la opinión de amplios sectores de la población en general, y de la comunidad indígena en particular. Algunos integrantes de la comunidad terminaron defendiendo las políticas de la evaluación estandarizada, ante lo cual la organización debió conciliar la orientación de la resolución interna en los territorios.

En la actualidad, las pruebas estandarizadas se realizan de manera generalizada en el territorio, a la espera de una concertación con el gobierno nacional de la norma del SEIP, o que la organización construya los nuevos instrumentos alternativos y concretos, que generen confianza y tranquilidad en la población, que exige que un cambio en el sistema de evaluación no afecte negativamente la calidad y pertinencia de la educación que aspiran para sus hijos e hijas.

Todo esto pasa por comprender que la evaluación en el SEIP no debe ser un proceso unilateral donde los dirigentes toman medidas arbitrarias, sino que sean unas decisiones basadas en los resultados obtenidos, teniendo en cuenta que deben convertirse en decisiones informadas, participativas, donde se tome en cuenta las opiniones, particularidades y potencialidades de los diversos actores que intervienen en dicho proceso; los procedimientos sean transparentes, equilibrados y justos.

En general, el proceso de realización de la valoración desde la concepción, principios, criterios, procedimientos e instrumentos definidos en el marco del SEIP, está en proceso de construcción; existen algunas experiencias adelantadas en diferentes territorios y en diferentes procesos de formación, que significan avances importantes hacia la consolidación de un sistema de valoración que arroje la información necesaria para tomar las decisiones pertinentes, en clave de mejorar y cualificar los procesos, los tejidos de saberes, la formación de los distintos dinamizadores educativos, las prácticas pedagógicas, el ejercicio administrativo, la orientación política, entre otras medidas que más allá de resultados impliquen transformaciones sustanciales y significativas, en la perspectiva de avanzar en la autodeterminación, la dignificación y la pervivencia de los pueblos y su relación armónica con otras sociedades y la madre tierra.

Bibliografía

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI). (2012). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio*. Bogotá: Sin Editar.

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). (2014). Declaración del Grupo de Trabajo de CLACSO, Políticas educativas y derecho a la educación en América Latina y el Caribe.

Duer, Carolina; D'Alessandre, Vanesa. (2014). "La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en Construcción". Conversación con Pablo Gentili. En diálogos del SITEAL.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias. Ciencias sociales. Formar en ciencias el desafío, lo necesitamos saber y hacer. Bogotá. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107522.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Ala Tablero. El Periódico de un país que educa y se educa. No. 36. Recuperado en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107522.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). ISCE: Guía metodológica. Boletín Saber en breve. Recuperado en: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Gu%C3%ADa%20Metodol%C3%B3gica_ISCE.pdf

Mosquera, A. Deivis. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>

Sánchez Cerón, Manuel; del Sagrario Corte Cruz, Francisca María Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos *Revista Latinoamericana de*

Estudios Educativos (México), vol. XLIII, núm. 1, 2013, pp. 97-124 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México

Tamayo, Jorge. (2019). “Las pruebas estandarizadas en nuestro contexto”. Documento de trabajo. Inédito

Treviño Villarreal, Ernesto. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 11, núm. 28, enero-marzo, 2006, pp. 225-268. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

UNESCO. (2017). Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?.