

Efectos de la Evaluación Externa de los aprendizajes en el Desarrollo Profesional de Profesores de Matemáticas de la Enseñanza Básica en Portugal ¹

‣ Maria Micaela Marques *

‣ Joana Raquel Sousa **

‣ Natália Costa ***

‣ José Augusto Pacheco ****

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio empírico sobre el impacto de la realización de los exámenes nacionales finales de matemáticas, en el segundo y tercer ciclos de la enseñanza básica, en el desarrollo profesional docente. Así, estos exámenes son un factor de legitimidad de prácticas basadas en el abordaje del currículo centrado en pruebas y en estándares. A través de una metodología cuantitativa, se verifica que los profesores de matemáticas (n=179) tienden, por una parte, a apropiarse del lenguaje de valoración de la evaluación externa de los aprendizajes al nivel de sus prácticas curriculares y pedagógicas y, por otra parte, apoyan la evaluación externa de los aprendizajes, alcanzada a través de la realización de los exámenes finales de ciclo en la asignatura de matemáticas, cuyos efectos más evidentes son la valoración de los resultados académicos y la clasificación de los colegios.

¹ Trabajo financiado por fondos FEDER a través del programa operacional factores de competitividad – compite y por fondos nacionales a través de la FCT – Fundación para la Ciencia y la Tecnología en el ámbito del proyecto PTDC/CPE–CED/116674/2010.

Toda la correspondencia sobre el artículo debe enviarse para este e-mail: micaela.marques@sapo.pt

* Máster en Ciencias de la Educación – Área de Especialización en Desarrollo Curricular e Innovación Educativa; Docente de Matemáticas. E-mail: micaela.marques@sapo.pt.

** Doctoranda en Ciencias de la Educación, Especialidad de Desarrollo Curricular, Universidad del *Minho*. E-mail: joanarfsousa@gmail.com.

*** Doctoranda en Ciencias de la Educación, Especialidad de Desarrollo Curricular, Universidad del *Minho*; docente de Portugués e Inglés del 2º Ciclo de la Enseñanza Básica. E-mail: nataliacosta.costa6@gmail.com.

**** Doctorado en Ciencias de la Educación, Especialidad de Desarrollo Curricular, Universidad del *Minho*; docente del Instituto de Educación de la Universidad del *Minho*. E-mail: jpacheco@ie.uminho.pt.

Palabras clave: Evaluación externa; aprendizajes; exámenes nacionales; desarrollo profesional.

Introducción

El estado portugués considera la evaluación externa de los aprendizajes una forma de evaluar el sistema educativo nacional, asocia este hecho a la mejora de calidad y promoción del éxito educativo, así como ocurre con la producción de información realizada para toda la comunidad. En el actual contexto internacional, los discursos públicos, asumidos principalmente por políticos, parecen interesarse más por los medios de comunicación de masa y por los propios ciudadanos que quieren saber, cada vez más, si los servicios públicos de educación, de salud o de justicia realizan el servicio que deben ejercer” (FERNANDES, 2005, p. 139). Se considera, desde tal perspectiva lógica, que la evaluación externa tiene el poder de estimular una cultura de calidad, exigencia y responsabilidad en las escuelas, cada vez más articulada con la evaluación institucional (SOBRINHO, 2003). Ya, según Silva et al. . (2013, p. 143), se trata de una “evaluación centrada en el consumidor/usuario”, cuyo objetivo principal es la “emisión de juicios de valor informando el mérito y/o valor de un determinado objeto”.

Afiliada a las decisiones transnacionales y supranacionales, en el sentido de seguir las orientaciones de distintos organismos en términos de políticas educativas basadas en un cambio conceptual (PACHECO, 2011), y reuniendo un gran consenso cognitivo (OZGA, 2014), la evaluación externa de los sistemas educativos, de la cual forma parte la evaluación externa de los aprendizajes, se basa en las políticas de compartir el conocimiento (STEINER-KHAMSI, 2012). Así, se verifica un *rationale establishing* a escala mundial, que se apoya en el principio de que existe una “*world class school*, específicamente definida” (AULD; MORRIS, 2013, p. 133) por un paradigma educacional, de alcance internacional, orientado para los resultados y basado en estándares, que, en el campo de las Matemáticas, tiene como promotores programas como el PISA (*Programme for International Student Assessment*), coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y el TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Como consecuencia, la evaluación usa uno de

los más poderosos conceptos de inculcación de una nueva cultura de responsabilización: *accountability*, que se transformó en un “concepto en boga para describir el modo no jerárquico de control de la gestión” (ERKKILA; PIIRONEN, 2014, p. 186).

El vocablo *accountability*, como discurso de responsabilización y transparencia, les trae a las escuelas una ideología de competición, donde comparar y medir adquieren nuevos sentidos, principalmente en el refuerzo de la evaluación sumativa y en la valoración de las listas de cotejo escolar, lo que conlleva una tendencia de reducir el aprendizaje al hecho de obtener resultados estandarizados, y poner en un lugar secundario sus procesos y los objetivos socializadores de la escuela. Es dentro de esta perspectiva que Biesta (2013, p. 30) afirma no sólo que “el lenguaje de la educación ha sido, en gran parte, reemplazado por un lenguaje del aprendizaje”, donde los planteos técnicos son los más debatidos, es decir, “planteos sobre la eficiencia y eficacia del proceso educacional” (*Ibidem*, p. 41).

Pero, el hecho de evaluar un sistema educativo no garantiza, por sí solo, su efectiva mejora y calidad, es importante evaluar la evaluación.

En este sentido, Silva et al. (2013, p. 142) refieren que toda evaluación considera recoger, de forma ordenada, información importante, y la definición e implantación de parámetros para aferir “el valor, calidad, utilidad, efectividad e importancia” de un determinado programa. También se supone que los resultados de la evaluación se usen para proponer estrategias, que tienen por objeto la mejora del objeto evaluado, para producir información pertinente para rendir cuentas no sólo a las entidades interesadas, sino también a la población en general. Consecuentemente, consideramos fundamental aferir los efectos que la evaluación externa de los aprendizajes produce en las escuelas. Particularmente, en este estudio, se pretenden estudiar las perspectivas de los profesores de Matemáticas, del 2º (5º y 6º grado) y 3º Ciclo (7º, 8º y 9º grado) de la enseñanza básica o primaria, sobre la evaluación externa de los aprendizajes, en su asignatura, así como también caracterizar los efectos que la existencia de pruebas externas haya producido en sus prácticas curriculares y pedagógicas y en su desarrollo profesional.

1. Evaluación Externa de los Aprendizajes

La evaluación es una práctica que integra nuestra vida cotidiana, involucra opciones formales e informales de criterios, así como también metodológicas (SILVA et al., 2013). En el área educacional, la evaluación ha sido uno de los temas más destacados y eje de atención más intenso, asume una multiplicidad de significados de acuerdo con la inherente evolución de la sociedad (ALVES, 2004). A lo largo de los años, “cambios económicos, sociales, políticos y culturales originaron distintas concepciones de educación y, por supuesto, diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje y de abordajes de evaluación” (ALVES, 2004, p. 31). En la literatura correspondiente se pueden encontrar varias definiciones de evaluación y sobre la práctica de evaluar, siendo que las concepciones del evaluador y de sus equipos pueden influir en la opción evaluativa (SILVA et al., 2013, p. 140).

Son, a menudo, las diversidades ideológicas, que, según la opinión de Sobrinho (2008, p. 193-194), traen estas diferencias y divergencias sobre la evaluación, dadas las distintas y, muchas veces, contradictorias visiones que las personas tienen acerca del mundo. Así, la,

evaluación es producción de sentidos, práctica social, intersubjetiva, relacional, abierta, polisémica y cargada de valores, que cuestiona los significados de los fenómenos. Debe articular en un proceso global y comprensivo los diversos aspectos constitutivos (...) No puede limitarse a meros instrumentos estadísticos, a meras explicaciones del pasado, ni ser simple control y medida de lo realizado.

En efecto, la evaluación es un elemento constituyente esencial del proceso de enseñanza y aprendizaje, fundamental para el desarrollo de los sistemas educativos, pues es por medio de ella que, a menudo,

las escuelas empobrecen o enriquecen el currículo; los profesores organizan la enseñanza con mayor o menor énfasis en la experimentación o en la resolución de problemas; los alumnos estudian con mayor o menor orientación; los padres y los encargados de la educación acompañan la vida escolar de sus educandos con mayor o menor interés; la sociedad puede estar más o menos informada sobre lo que sus jóvenes aprenden y cómo lo hacen; los gobiernos pueden establecer más fundamentada y adecuadamente políticas educativas y formativas o no”. (FERNANDES, 2009, p. 21).

En Portugal se observa la fuerte presencia de la evaluación externa, que la Unión Europea promueve de forma sutil y la OCDE- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - orienta en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, lo cual se concretiza a través del restablecimiento progresivo de exámenes/pruebas nacionales. Actualmente, es de carácter obligatorio, en las asignaturas de Portugués y Matemáticas, del 4º, 6º y 9º grado del primario y en otras asignaturas del 11º y del 12º nivel de escolaridad, enseñanza secundaria/ media, cuyo interlocutor es el Ministerio de Educación y Ciencia, responsable por la concepción e implantación de las políticas educativas, aunque la elaboración de las pruebas y exámenes sea competencia del Instituto de Evaluación Educativa (IAVE).

Tal como ocurre a nivel internacional, el predominio de la evaluación externa de los aprendizajes en los sistemas educativos nacionales se debe a la existencia de test de desempeño elaborados por organismos como la OCDE, que, según la opinión de Nóvoa (2009, p. 14), imponen perspectivas económicas, pues los estudios que conducen “tienen como referencia dominante la cualificación de los recursos humanos y su importancia para el desarrollo económico y social. Este es el hecho que explica su fuertísimo impacto en la opinión pública”.

En el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, según Alves (2004), existen muchas perspectivas que reflejan la diversidad de concepciones y prácticas sobre la forma de legitimar determinadas competencias, así se puede afirmar que “la forma como los profesores evalúan revela el modo cómo los alumnos aprenden, al mismo tiempo en que muestra el tipo de prácticas curriculares de enseñanza–aprendizaje (*Ibidem*, p.43). De este modo, el acto de evaluar, a menudo, está de acuerdo con el acto de enseñar, armónico con la concepción de currículo adoptada por el profesor y, consecuentemente, con la teoría curricular que justifica sus prácticas curriculares (PACHECO, 2001). Las concepciones de los profesores sobre el currículo sufren influencias de diversos factores, entre ellos el impacto del discurso oficial que establece grandes líneas orientadoras que los profesores deben seguir.

Según Santos y Canen (2014), la evaluación, práctica didáctica de la docencia, debe formar parte de todas las etapas del proceso enseñanza-aprendizaje. Para estos autores, la evaluación, en el ámbito educacional, no debe ser vista como una práctica que se

resume a la realización de test y pruebas para posterior atribución de notas, sino como punto de partida para reflexionar sobre la calidad del trabajo de los profesores, o de los alumnos. Así, “pensar la evaluación como control, selección, clasificación, punición y exclusión de los alumnos es empobrecer la dimensión de la evaluación al considerarla meramente como un acto pedagógico” (*Ibidem*, p. 54), pues si los resultados de la evaluación no conducen a acciones transformadoras, como la mejora de los aprendizajes de los alumnos, o la práctica pedagógica de los profesores, “el acto de evaluar no habrá completado su ciclo constitutivo” (LUCKESI, 2009, *apud* SANTOS; CANEN, 2014, p. 56).

Pero, la valoración progresiva de la evaluación externa de los aprendizajes, a través de la realización de pruebas nacionales externas, ha conseguido que clasificar, seleccionar y certificar sean, actualmente, funciones establecidas como básicas en la evaluación dentro del ámbito educacional, fuertemente influidas por la concepción de evaluación como medida (FERNANDES, 2005), reduciendo, gradualmente, el objeto de la evaluación a los conocimientos. De esta forma, la evaluación aparece descontextualizada, sin la participación de los alumnos en el proceso; se favorece la cuantificación de resultados, buscándose la objetividad y la neutralidad de quien evalúa; la evaluación tiene, a menudo, como referencia, un patrón o una norma, lo que hace inevitable la comparación de los resultados.

En la actual coyuntura educativa, Machado (2013) afirma que el examen constituye el arquetipo de la evaluación en la modernidad, conduce un giro paradigmático del punto de vista epistemológico, entendiéndose la evaluación como una técnica o una máquina que profesores, escuelas y sistemas educativos se limitan a poner en marcha. En la misma línea de pensamiento, Esteban (2010) considera que la evaluación externa de los aprendizajes, a través de exámenes y de test estandarizados, corresponde a la tendencia creciente de una tentativa de constitución de un sistema formal de *accountability*, con la cuantificación de resultados. Son estas políticas de *accountability* que enfatizan el refuerzo de la prescripción normativa, de la ejecución de mecanismos externos de evaluación y fijación de metas que hay que cumplir, los cuales contribuyen para que el abordaje del currículo sea más valorado por los resultados que por los procesos y, más todavía, por la evaluación externa que por la interna (PACHECO, 2012).

Según Antunes y Sá (2010), la evaluación de los aprendizajes a través de pruebas externas de ámbito nacional, surge como un “dispositivo regulador en las escuelas y en el sistema educativo” (ANTUNES; SÁ, 2010, p. 113), constituye, en la sociología de la educación, “patrones normativos, en términos de objetivos y contenidos para la educación y el aprendizaje, debido a los efectos de racionalización y control de las prácticas pedagógicas, de los contenidos y criterios de evaluación ” (ANTUNES; SÁ, 2010, p. 114).

Son varios los efectos asociados a la realización de estas pruebas. Como refiere Fernandes (2009), son conocidos y documentados, los diferentes tipos de efectos o impactos que los exámenes pueden tener en los más variados niveles, como en la vida personal, social y académica de los alumnos, en las formas como las escuelas y los profesores se organizan y desarrollan el currículo, en lo que se enseña y cómo se enseña, en lo que se evalúa y cómo se lo evalúa y en la credibilidad social de los sistemas educativos. En términos sociales, uno de los impactos que la evaluación externa de los aprendizajes ha producido, según Antunes y Sá (2010), se verifica en la imagen de *buen alumno* que todos tenemos, y que como ciudadanos de esta sociedad socializada vamos forjando en nuestras mentes.

Mons (2009) identifica efectos producidos por las pruebas de evaluación estandarizadas, sea en los alumnos o en sus padres. Con relación a los alumnos, la autora menciona que uno de los efectos teóricos esperado es que la existencia de exámenes produzca una mayor motivación para aprender. Pero, en la práctica, quizás porque las evaluaciones estandarizadas conducen, generalmente, a prácticas de enseñanza menos estimulantes (memorización rápida, en vez de aprendizaje activa, por ejemplo), la existencia de dispositivos de evaluación externa parece ofrecer un alejamiento de la escuela, por parte de los alumnos. Además del estrés, según la autora, los exámenes parecen producir otros efectos negativos en algunos alumnos, como conducir a una estigmatización de dificultades de aprendizaje de algunos contenidos esenciales, lo que favorece el aumento de deserciones. Sobre los padres, la autora menciona que, a pesar de tener una idea positiva sobre la existencia de pruebas de evaluación externa, sus expectativas respecto al rol de la escuela van más allá del hecho de ser una enseñanza de preparación para esas pruebas.

Además, Antunes y Sá (2010), aludiendo a ideas de Bernstein, refieren que las pruebas de evaluación externa definen también un *currículo invisible* u oculto, que establece el orden de importancia del conocimiento, la frontera entre lo que debe y lo que no debe aprenderse y enseñarse. Así, este *currículo invisible* produce poderosos efectos socializadores y de control social. Los primeros son visibles a través del aprendizaje de significaciones e incorporación de valores, normas, modelos y patrones, por parte de los jóvenes, de los docentes y de las familias; los segundos se deben a la producción de un orden y de una normalidad, fabricándose la conformidad a nivel del desarrollo del currículo, reduciendo la diversidad, la imprevisibilidad y la indeterminación. De modo general, se puede decir que las pruebas de evaluación externa constituyen un poderoso instrumento político porque participan de una importante tecnología política de cambio educativo, donde se privilegia el desempeño (ANTUNES; SÁ, 2010), además de tener la capacidad de organizar las relaciones sociales internas de la escuela.

Se observa también otra consecuencia que se asocia a la proliferación de dispositivos de evaluación externa de los aprendizajes: es la exaltación de los resultados escolares, que periódicamente se publican bajo la forma de *rankings*, lo cual establece el protagonismo de los test en el aula y contribuye para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolle en función de un *test-driven curriculum* (PENNER-WILLIAMS, 2010). De esta forma, como defiende Fernandes (2009, p. 129), con la realización de exámenes nacionales, “muchas cosas importantes están en juego: estrechamiento o no del currículo, equidad del sistema, estímulo de buenas o malas prácticas en las escuelas o, quizás sorprendentemente para algunos, la real posibilidad de bajar los niveles de aprendizaje de los alumnos”. También Mons (2009) menciona este estrechamiento del currículo, como resultado de prácticas de enseñanza centradas en la práctica intensiva para las pruebas de evaluación externa, que resulta de la focalización de los docentes en las competencias verificadas en los exámenes. La autora explica que los profesores tienden a concentrarse en “objetivos estrictamente cognitivos, dejando en niveles secundarios otras misiones de la escuela” (MONS, 2009, p. 123). De esta forma, las pruebas de evaluación externa “acaban por tener efectos nefastos sobre el currículo, empobreciéndolo, también sobre la enseñanza, demasiado condicionada por lo que

resulta de cada examen, sobre el desarrollo de competencias de resolución de problemas por parte de los alumnos y sobre las decisiones políticas (FERNANDES, 2005, p. 99).

Más allá de imponer nuevos sistemas de gubernamentalidad curricular, esencialmente centrados en estándares y resultados (PACHECO; MARQUES, 2014), la evaluación externa de los aprendizajes, asociada a la evaluación externa de las escuelas, produce efectos muy distintos, incluyendo los que se tornan visibles a nivel del discurso, en la medida en que los docentes tienden a adoptar el lenguaje de valoración de los resultados, así como los que son evidentes a nivel de las prácticas, por ejemplo, normalización de contenidos y procedimientos pedagógicos. Así, en este abordaje curricular, se tiene por objeto el trabajo docente como una actividad orientada para los resultados, transformando el aprendizaje en procesos preceptuados por los descriptores de las metas curriculares de las varias asignaturas, que se transforman en estándares definidores de los contenidos (PACHECO; MARQUES, 2014). De esta forma, se privilegian objetivos cognitivos en detrimento de objetivos de socialización más amplios, o conceptos de competencia o resultados del aprendizaje, con la afirmación de un nuevo control social de los profesores y de las escuelas por parte de los responsables administrativos (*Ibidem*). El mismo punto de vista tienen Santos y Canen (2014, p. 65) refiriendo que

la necesidad de darse notas a partir de una evaluación estandarizada favorece prácticas didácticas conservadoras y lleva a los profesores a privilegiar la enseñanza de conocimientos aislables de las competencias de alto nivel (razonamiento, comunicación) difíciles de delimitarse en una prueba escrita o en tareas individuales.

Según Antunes y Sá (2010), en el ámbito pedagógico, otro impacto que las pruebas nacionales, como instrumentos de evaluación externa, podrán tener, ocurre en las metodologías de enseñanza. Citando a Bernstein, los autores argumentan que los instrumentos de evaluación externa modelan la pedagogía, regulan la secuencia y el ritmo del proceso de transmisión/ adquisición, e incluso, en determinados momentos, reducen las orientaciones y opciones pedagógico-didácticas de los programas y de los profesores a creencias desvitalizadas.

En términos de prácticas profesionales docentes, la reflexión sobre los resultados de los exámenes conduce, a menudo, al refuerzo de la racionalización de esas prácticas y al condicionamiento de los profesores, ya que las opciones científico-pedagógicas son, muchas

veces, influenciadas por las prescripciones sobreentendidas y declaradas ora en las pruebas propiamente dichas, ora en los resultados de los alumnos. Así, según los autores citados, la autonomía profesional de los profesores puede perder sentido, en lo que se refiere a valores como la eficacia en la producción de resultados concretos deseados, pasando estos mismos a proyectar la imagen de cada docente.

Pero, según la perspectiva de Fernandes (2005), instrumentos de evaluación externa de los aprendizajes por excelencia, los exámenes no son considerados complementarios de la evaluación interna de los aprendizajes y, por eso, consecuentemente, del trabajo de los profesores. Por el contrario, son vistos opuestos y, a veces, como sus contradictorios. De esta forma, para el autor, hay una clara sobrevaloración del peso y del rol de los exámenes, que acaba por condicionar mucho de lo que se realiza en las escuelas, principalmente a nivel de las prácticas de enseñanza y evaluación. Así, se plantea si este poder de las pruebas de evaluación externa no se torna exagerado e incluso reductor, si se toman como modelos orientadores de opciones educativas, ya sea por los órganos directivos y gestores de las escuelas, o por los docentes, alumnos y respectivas familias.

2. Metodología del estudio

Los datos presentados integran un estudio empírico centrado en la evaluación externa de los aprendizajes e incluido en un proyecto nacional de evaluación externa de escuelas, en el ámbito de la Fundación para la Ciencia y Tecnología. El problema básico de esta investigación corresponde a la siguiente interrogación: ¿De qué modo los profesores de Matemáticas del 2º y del 3º ciclos de la enseñanza Básica prevén, a nivel de sus prácticas curriculares y pedagógicas, así como de su desarrollo profesional, el impacto y los efectos de la evaluación externa de los aprendizajes?

El estudio empezó con la elaboración de un cuestionario cuyas respuestas se obtuvieron a través de una escala de *Likert*, debidamente validado, sea por la realización de un pre-test, sea por la aplicación del acuerdo de un grupo de jueces (TUCKMAN, 2000), ejecutado junto a profesores de Matemáticas del 2º y del 3º ciclos de la enseñanza Básica, garantizando los criterios de validación y confiabilidad. La versión final del cuestionario consta de 41 ítems distribuidos en cuatro categorías, que abordan las perspectivas de los

docentes sobre la evaluación externa de los aprendizajes, así como sus efectos pedagógicos, curriculares y profesionales.

Para analizar los resultados, nos auxiliamos de la estadística descriptiva. Calculamos las frecuencias relativas, en porcentaje, de cada nivel de acuerdo o conformidad con la afirmación formulada en cada ítem, determinamos el promedio (\bar{x}) para medir el grado de acuerdo de los participantes con los planteos formulados y el desvío-patrón (D.P.), como medida de variabilidad asociada al promedio, para evaluar la dispersión de los datos (GHIGLIONE; MATALON, 1993). A pesar de que las variables dependientes (ítems: 1 al 41) se cotejaron según la escala de Likert, midiendo, por eso, constructos continuos, pueden ser, según Coutinho (2011), transformadas en variables cuantitativas discretas, pues la escala permite sólo valores de 1 al 5, asociados a la variable. De esta forma, consideradas como variables discretas, pueden medirse con más precisión, siendo éste un procedimiento aceptado de manera general.

El grado de conformidad de los respondientes con las afirmaciones de los ítems del cuestionario se interpretó según los criterios presentados en el Cuadro 1.

Cuadro 1 – Criterios de interpretación del grado de conformidad

Valor del Promedio	Grado de conformidad
1,00 a 2,75	Desacuerdo
2,76 a 3,25	Indefinición evaluativa
3,26 a 5,00	Conformidad

Fuente: Los autores (2014).

El grado de consenso de las respuestas de los profesores, en cada ítem, se evaluó a través del desvío-patrón, según los criterios del Cuadro 2:

Cuadro 2 – Criterios de interpretación del grado de consenso

Valor del Desvío-Patrón	Grado de consenso
0 – 0,40	Alto consenso
0,41 – 0,70	Consenso alto / moderado
0,71 – 1,00	Consenso moderado/ bajo
> 1,00	Bajo consenso

Fuente: Los autores (2014).

Sigue el abordaje cuantitativo basado en un estudio empírico, con una muestra de 179 profesores de Matemáticas del 2º y del 3º ciclos de la enseñanza Básica (del 1º al 9º nivel de escolaridad) que imparten clase en escuelas públicas del norte de Portugal.

3. Resultados del estudio

Los resultados presentados se refieren a las perspectivas que los docentes consultados comparten sobre la evaluación y sobre sus efectos curriculares, pedagógicos y profesionales, según las cuatro categorías en que se distribuyeron los ítems del cuestionario. Después del análisis estadístico, verificamos que 81 % de los consultados están de acuerdo con la realización de pruebas nacionales externas, en la asignatura de Matemáticas, al final de cada ciclo de la enseñanza básica ($\bar{x} = 3,99$; D.P. = 0,828).

Sobre la evaluación interna de los aprendizajes en Matemáticas, 74,3% de los consultados consideran que los resultados de los test sumativos deben ser el componente con mayor influencia en la evaluación de los alumnos ($\bar{x} = 3,74$; D.P. = 0,875) y 66,5% consideran que la evaluación de los discentes centrada en los test contribuye para que haya mayor objetividad ($\bar{x} = 3,54$; D.P. = 0,901). Una mayoría de 64,2% opina que las pruebas finales externas definen un patrón de conocimientos escolares ($\bar{x} = 3,50$; D.P. = 0,908) y en 60,9% de los casos, los consultados consideran que estas pruebas promueven la valoración de las Matemáticas dentro de la comunidad educativa ($\bar{x} = 3,47$; D.P. = 0,996).

En un sector de indefinición evaluativa, se encuentran ítems de esta categoría, todos con desvío-patrón superior a uno (>1), lo que muestra una ausencia de consenso entre

los consultados, sobre los temas abordados en estos ítems. Así, basados en los resultados obtenidos, hay una indefinición en las opiniones de los docentes participantes, sobre si la existencia de pruebas externas al final de cada ciclo de la enseñanza Básica, contribuye o no para una mayor inversión en el estudio de Matemáticas, por parte de los alumnos ($\bar{x} = 3,15$; D.P. = 1,045). Pero, a pesar de que los resultados estadísticos muestran esta indefinición general, es significativo el porcentaje de los docentes (48,6%) que piensan que la realización de las pruebas externas contribuye para una mayor inversión en el estudio de Matemáticas, por parte de los alumnos.

De igual modo, los resultados muestran una indefinición evaluativa, cuando se plantea si el profesor es el principal factor de influencia en el desempeño escolar de los alumnos ($\bar{x} = 3,09$; D.P. = 1,046); las ideas sobre este asunto se encuentran bastante divididas: 41,4% de los consultados consideran que el profesor es el principal agente promotor del éxito de los alumnos en Matemáticas, contra 36,4% que tienen una opinión opuesta. De forma análoga, se verifica la existencia de una indefinición evaluativa de los consultados cuando se les plantea sobre la contribución de las pruebas externas de matemáticas para la mejora del éxito educativo en general ($\bar{x} = 3,03$; D.P. = 1,025). Nuevamente, las opiniones de los docentes se dividen de forma semejante: 38% consideran que no y 39,6% tienen opinión contraria.

Siguiendo con el análisis de los resultados obtenidos, verificamos que 51,9% de los consultados no piensan que la realización de pruebas externas en Matemáticas produce efectos negativos en los profesores, tales como desmotivación y estrés ($\bar{x} = 2,62$; D.P. = 1,012). Pero, este asunto no es consensual, si se observa el valor alto del desvío-patrón. Sobre los mismos efectos provocados en los alumnos, debido a la realización de las pruebas nacionales, 57% de los consultados no están de acuerdo con el hecho de que la realización de pruebas externas provoque, en los discentes, desmotivación y estrés ($\bar{x} = 2,57$; D.P. = 0,948). A pesar de que la mayoría de los consultados son a favor de la realización de pruebas externas en la asignatura de Matemáticas, como ya se mencionó, 67,6% de los consultados discrepan sobre el hecho de que los resultados, obtenidos por los alumnos en las pruebas nacionales, revelen su real aprendizaje ($\bar{x} = 2,46$; D.P. = 0,882). Preguntados sobre la principal función de la evaluación de los aprendizajes, 68,1%

de los profesores de este estudio no creen que sea la de clasificar a los alumnos ($\bar{x} = 2,36$; D.P. = 0,934).

Sobre los efectos producidos por la evaluación externa de los aprendizajes, en las prácticas curriculares de los profesores, evaluados en la segunda categoría de ítems del cuestionario, 96,1% de los consultados expresan que los resultados de los alumnos, en Matemáticas, son discutidos en las reuniones del departamento curricular ($\bar{x} = 4,38$; D.P. = 0,619) y 91,6% realizan este análisis en las reuniones de grupo disciplinar ($\bar{x} = 4,15$; D.P. = 0,712). También en las reuniones de este órgano, 73,1% de los consultados expresan que la realización de las pruebas externas ha contribuido para aumentar el trabajo colaborativo entre profesores de Matemáticas del mismo grupo ($\bar{x} = 3,70$; D.P. = 0,899), siendo 72,6% de la opinión de que la realización de las pruebas externas ha contribuido para el cumplimiento integral del programa de matemáticas ($\bar{x} = 3,80$; D.P. = 0,956).

Sobre la clasificación/corrección de los test sumativos internos, 79,9% de los consultados dicen que buscan adoptar criterios semejantes a los determinados por el IAVE, organismo responsable por la elaboración de las pruebas nacionales externas ($\bar{x} = 3,84$; D.P. = 0,849), siendo que la realización de estas pruebas promueve, según la opinión de 63,2%, una evaluación de los alumnos centrada en los test ($\bar{x} = 3,47$; D.P. = 1,018). Sin embargo, este planteo no es consensual entre los consultados.

59,7% de los profesores que participaron en este trabajo piensan que la realización de las pruebas externas ha traído cambios en las prácticas curriculares de los profesores, ya que ellos atribuyen una mayor importancia a los contenidos cuando planifican sus clases ($\bar{x} = 3,41$; D.P. = 0,946). A pesar de que el valor del promedio aritmético de las respuestas al cuestionario indica la existencia de una indefinición evaluativa, 52,5% de los consultados piensan que la realización de las pruebas externas ha contribuido para la articulación curricular entre profesores de matemáticas del 2º ciclo y los profesores de matemáticas del 3º ciclo de la enseñanza Básica ($\bar{x} = 3,23$; D.P. = 0,999). Se trata, sin embargo, de una cuestión con un grado de consenso bastante bajo.

La existencia de indefinición evaluativa y la ausencia de consenso queda clara sea por el valor del promedio aritmético y el respectivo desvío-patrón, sea por la distribución de

la frecuencia porcentual de las respuestas al cuestionario, sobre la influencia de la realización de las pruebas externas en la evaluación interna de los aprendizajes. De esta forma, no queda claro que la realización de las pruebas finales de ciclo contribuya para que haya mayor rigor en la elaboración de los test sumativos ($\bar{x} = 3,14$; D.P. = 1,059), ni para la desvalorización de la evaluación formativa ($\bar{x} = 3,03$; D.P. = 1,073).

Sobre los efectos provocados por las pruebas externas en las prácticas pedagógicas de los docentes consultados, efectos éstos evaluados en la tercera categoría de ítems del cuestionario, 97,2% de los consultados afirman dialogar, a lo largo del año, con los alumnos, sobre los resultados que obtienen en los test ($\bar{x} = 4,38$; D.P. = 0,562). Sobre el apoyo pedagógico dado a los alumnos, fuera de las clases de Matemáticas, 81% de los consultados afirman que la existencia de pruebas contribuyó para aumentar estas iniciativas, designadas, asesorías, acompañamiento individualizado, clases de apoyo pedagógico agregado ($\bar{x} = 3,91$; D.P. = 0,876). También 77,2% de los profesores participantes declaran que suelen darles clases extras a los alumnos como preparación para las pruebas nacionales ($\bar{x} = 4,14$; D.P. = 0,929). Sobre los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas externas, 72,6 % de los consultados piensan que éstos contribuyeron para el cuestionamiento personal sobre su actividad profesional ($\bar{x} = 3,65$; D.P. = 0,869).

Sobre las prácticas de enseñanza, 59,2% de los profesores participantes en el estudio piensan que enseñan, cada vez más, teniendo como referencia lo que se evalúa en las pruebas externas ($\bar{x} = 3,41$; D.P. = 1,010), pero, sin embargo, no es un asunto consensual. Se constata la existencia de una indefinición evaluativa cuando se les pregunta a los docentes si tienen en consideración los contenidos abordados en los test internacionales (por ejemplo, PISA y TIMSS) en sus prácticas lectivas ($\bar{x} = 3,03$; D.P. = 1,068).

La misma indefinición queda evidente cuando se pretende evaluar si los contenidos más focalizados en las clases de Matemáticas son los que habitualmente son más focalizados en las pruebas nacionales ($\bar{x} = 3,02$; D.P. = 1,025). De forma análoga, continua verificándose si la existencia de una indefinición evaluativa sobre los efectos de la realización de las pruebas finales de ciclo en la exigencia del profesor sobre el aprendizaje

de los alumnos y con respecto a las metodologías de enseñanza ($\bar{x} = 2,83$; D.P. = 0,991). A pesar de que 54,8% de los consultados no están de acuerdo sobre el hecho de que la realización de las pruebas externas haya contribuido para un mayor rigor científico en las prácticas de enseñanza, este asunto no es consensual, pues es significativo el porcentaje de 36,9% de consultados que tienen opinión contraria, por eso se puede concluir que hay una indefinición evaluativa sobre este asunto ($\bar{x} = 2,76$; D.P. = 1,133).

El consenso es mayor cuando se les pregunta a los docentes sobre la influencia de la existencia de las pruebas externas en la relación pedagógica del profesor de Matemáticas con los alumnos. Un porcentaje significativo de 69,8% discrepa sobre el hecho de que la realización de las pruebas nacionales haya contribuido para mejorar la relación con los alumnos ($\bar{x} = 2,31$; D.P. = 0,848). Sobre los efectos de la evaluación externa de los aprendizajes en el desarrollo personal y profesional de los profesores, vistos en la cuarta categoría de ítems del cuestionario, 77,7% de los consultados consideran que los resultados obtenidos por sus alumnos en las pruebas finales de ciclo han contribuido para delinear estrategias de mejora, en sus prácticas de enseñanza, en los años lectivos posteriores ($\bar{x} = 3,81$; D.P. = 0,853). Una mayoría de 65,9% de los consultados siente que existe una presión externa para enseñar de acuerdo con los patrones de las pruebas nacionales ($\bar{x} = 3,59$; D.P. = 0,958). Aunque 60,3% de los profesores participantes consideren que la existencia de las pruebas externas contribuyó para una preocupación personal mayor con los resultados de los alumnos en Matemáticas, no se trata de una opinión consensual ($\bar{x} = 3,31$; D.P. = 1,077). Se verifica, también, una gran divergencia sobre cuánto se cuestiona a los profesores sobre su responsabilidad por los resultados que sus alumnos obtienen en las pruebas externas, registrándose, así, una indefinición evaluativa ($\bar{x} = 3,06$; D.P. = 1,045).

El desacuerdo de los consultados quedó evidente en cuatro ítems de esta categoría. Así, 57,6% de los consultados discrepan que la existencia de pruebas nacionales han proporcionado una mejora en su desempeño profesional, siendo un asunto que no reúne consenso ($\bar{x} = 2,66$; D.P. = 1,028). Más consensual es la opinión de los consultados sobre la contribución de las pruebas externas para la búsqueda de acciones de formación continua. Una mayoría significativa de 63,1% discrepa que la existencia de estas pruebas

haya contribuido para la búsqueda de este tipo de formación ($\bar{x} = 2,52$; D.P. = 0,991). De forma más consensual y acentuada, 69,9% de los profesores participantes discrepan sobre el hecho de que estas pruebas nacionales hayan contribuido para su participación en seminarios/congresos ($\bar{x} = 2,36$; D.P. = 0,871). Cuando se les pregunta si sienten miedo de fallar como profesionales, debido a la existencia de las pruebas externas, 69,8% lo niegan ($\bar{x} = 2,34$; D.P. = 0,984).

4. Discusión de los resultados

Sobre el análisis de los resultados obtenidos en este estudio, una de las primeras conclusiones es el hecho de que gran parte de los docentes consultados es favorable a realizar pruebas de evaluación externa de Matemáticas, en el final de cada ciclo de la enseñanza básica, es decir, en los 4º, 6º y 9º años de escolaridad. Esta posición favorable de los consultados, sobre la evaluación externa de los aprendizajes a través de test estandarizado, puede corresponder a una adhesión a la tendencia, cada vez mayor, de acuerdo con Afonso y Esteban (2010).

En el informe sobre los exámenes nacionales relativos a 2009, publicado en setiembre de 2010, el Gabinete de Evaluación Educacional² (GAVE, 2010, p. 3) consideró que uno de los aspectos que pueden contribuir para que los instrumentos de evaluación externa sean benéficos es garantizar una “mayor homogeneidad en la forma como se trabaja el currículo prescripto”. Al considerar que las pruebas nacionales contribuyen para definir un patrón de conocimientos escolares a adquirir, la mayoría de los profesores consultados parece estar en sintonía con lo que el Ministerio de Educación y Ciencia preconiza para la evaluación externa de los aprendizajes, expresando, de esta forma, la concordancia con el objetivo de comprobación de los aprendizajes de los alumnos, al final de la enseñanza básica (JNE, 2013; GAVE, 2010). Además, esta conclusión está de acuerdo con lo que Antunes y Sá (2010) refieren, cuando citan la perspectiva de Bernstein, de que los exámenes tienden a definir el orden de importancia del conocimiento escolar, delimitando fronteras entre lo que debe y lo que no debe enseñarse y aprender.

Los resultados revelaron, también, que la mayoría de los consultados del estudio considera que la realización de pruebas externas, en Matemáticas, ha contribuido para la valoración de la asignatura, en las comunidades educativas, lo que podrá ser una forma

de alcanzar actitudes más colaborativas y de mayor participación de las familias, para alcanzar una “mejora sustentada de los resultados, como consecuencia de un progresivo *upgrade* de la calidad de los saberes, de las competencias y del saber-hacer de nuestros alumnos ” (GAVE, 2010, p. 10).

Pero, a pesar de esperarse que con la realización de pruebas externas los alumnos puedan “tener motivación para estudiar más” (*Ibidem*, p.3), los resultados de este estudio revelan que los docentes consideran haber, por parte de los alumnos del 2º ciclo, una mayor inversión en el estudio de la asignatura, habiéndose constatado que, a nivel del 3º ciclo, la mayoría de las respuestas de los docentes traduce una indefinición evaluativa.

”. Contudo, os resultados obtidos revelaram a existência de uma indefinição avaliativa no que se refere à contribuição das provas externas para a melhoria do sucesso educativo, em geral.

Un estudio del PISA (2000-2009), incluido en el informe del JNE (2013, p. 7), refiere que “uno de los factores críticos de éxito para que un sistema de enseñanza se desarrolle y progrese es la existencia de un proceso de evaluación externa del aprendizaje”. Sin embargo, los resultados revelaron una indefinición evaluativa con respecto a la contribución de las pruebas externas para la mejora del éxito educativo, en general.

A pesar de que los decisores de las políticas educativas consideran que los resultados de las pruebas de evaluación externa constituyen un buen indicador del nivel de desempeño de los alumnos (GAVE, 2010), este estudio indica que la mayoría de los docentes no piensa que los resultados de las pruebas externas expresen los reales aprendizajes de los alumnos. Esta perspectiva comprueba, de cierta forma, la opinión de la Red Europea de Información para la Educación, (EURYDICE, 2009), pues se expresa en el informe internacional que los exámenes nacionales no representan más que una imagen instantánea del nivel educativo del alumno, en un determinado momento y sólo en algunos dominios limitados.

A pesar de la existencia de una cierta preocupación con los resultados, la mayoría de los consultados no considera que tal preocupación se traduzca en desmotivación o estrés, ni en ellos propios, y menos en los alumnos, contrariando lo que a veces se encuentra en la literatura académica sobre el asunto (MONS, 2009), más allá de la perspectiva igualmente presentada en el citado informe

Para entender las perspectivas de los docentes sobre la evaluación externa de los aprendizajes, sondamos su opinión en materia de evaluación de los alumnos, concluyéndose que, a pesar de que la mayoría de los consultados discrepan sobre el hecho de que la finalidad de la evaluación sea clasificar a los alumnos, gran parte de los profesores, principalmente del 3º ciclo de la enseñanza básica, considera que la evaluación de los alumnos centrada en los test contribuye para la objetividad y que, por eso, los resultados de los test sumativos deben ser el componente de mayor influencia según la evaluación de los alumnos. Estos docentes manifiestan, así, una perspectiva más técnica de la evaluación, lo que corresponde a un abordaje objetivista (RODRIGUES, 2002), normativo, criterial y centrado en los resultados (PACHECO; SEABRA; MORGADO, 2014).

Sobre la planificación de las actividades de clase y la articulación curricular, el informe sobre los exámenes nacionales del GAVE (2010) afirma que la existencia de instrumentos de evaluación externa puede contribuir para mejorar la planificación de la elaboración de los materiales didácticos y de la preparación de las clases. En el estudio realizado, la mayoría de los docentes afirmó que la realización de las pruebas externas trajo cambios en sus prácticas de decisión curricular, específicamente en la atribución de una mayor importancia dada a los contenidos y en la planificación de las clases, más allá de contribuir para que cumplan integralmente el programa de Matemáticas.

Respecto del trabajo cooperativo entre docentes, los resultados mostraron que ha aumentado, dentro del grupo disciplinar, donde también se debatieron y discutieron los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas finales de ciclo, análisis éste que ocurre todavía en las reuniones del departamento curricular.

Con relación al trabajo de articulación curricular entre profesores de matemáticas del 2º y 3º ciclos de la enseñanza básica, los resultados revelaron una indefinición, lo que no está de acuerdo con la necesidad mencionada por el Gabinete de Evaluación Educativa (GAVE 2010, p. 11) de definir “estrategias concertadas de actuación de los profesores que se sobrepongan a lógicas cerradas y atomizantes, de enfoque exclusivamente disciplinar”.

Según el informe del gabinete mencionado anteriormente (GAVE, 2010, p. 3) sobre los exámenes nacionales, uno de los beneficios de la evaluación externa de los aprendizajes es el hecho de que los resultados puedan “dar indicaciones para el control de los niveles

de exigencia de las tareas y de los aprendizajes, sustentando la acción pedagógica y didáctica de los profesores”. Sin embargo, las opiniones de la mayoría de los consultados revelaron una indefinición sobre la contribución de la evaluación externa de los aprendizajes para que haya un mayor cuidado sobre el rigor científico de los profesores, en la ejecución de sus clases. Relativo al aumento del grado de exigencia, sobre el aprendizaje de los contenidos por parte de los alumnos, las opiniones se dividieron: la mayor parte de los docentes del 3º ciclo de la enseñanza básica considera que éste ha contribuido para el aumento debido a la realización de las pruebas externas, mientras que los consultados del 2º ciclo tienen opinión contraria.

La mayoría de los consultados del 3º ciclo de la enseñanza básica considera también que su práctica de enseñanza se dirige a los contenidos más focalizados en las pruebas nacionales. Esta tendencia de adaptar o limitar la enseñanza a los aspectos del currículo que son objeto del examen o dar demasiada importancia a las competencias específicas para la realización del test, fue también considerada por la Red Europea de Información para la Educación (EURYDICE, 2009), como posible efecto no deseado de la evaluación externa de los aprendizajes.

De modo general, en algunos estudios analizados en este artículo, tales como los de Barbosa y Vieira (2013) y Antunes y Sá (2010), se constataron efectos semejantes a los que se refieren, derivados de la evaluación externa de los aprendizajes, sobre las prácticas de decisión curricular y pedagógica.

Con respecto a la mejora de las metodologías de enseñanza como efecto de la existencia de la evaluación externa de los aprendizajes, las opiniones no fueron armónicas, registrándose una indefinición evaluativa. Sobre los test internacionales (PISA, TIMSS, por ejemplo), se verificó, por parte de los profesores, una indefinición sobre la consideración de sus contenidos en sus prácticas. Continuando en el contexto del aula, la mayoría de los consultados consideró que la realización de las pruebas externas no ha contribuido para la mejora de su relación pedagógica con los alumnos.

En el área de la evaluación de los alumnos, el GAVE (2010, p. 3) afirma que, debido a la existencia de pruebas externas, “los profesores pueden mejorar su técnica de elaboración de los test, contribuyendo, a través de instrumentos de mejor calidad, para una mejor evaluación interna”. Por los resultados obtenidos, se puede concluir que la

mayoría de los consultados incorporó en sus prácticas, de forma más o menos consciente, parte de este propósito del GAVE, pues además de considerar que las pruebas externas han conseguido contribuir para que la evaluación interna de los alumnos quede, esencialmente, centrada en los test sumativos, refirió también que suele adoptar (VER ORIGINAL) criterios de corrección/clasificación idénticos a los divulgados por el IAVE, para las pruebas nacionales, especialmente en el 3º ciclo de la enseñanza básica. Estos efectos de la evaluación externa de los aprendizajes en la evaluación interna de los alumnos ya se habían constatado en los estudios de Barbosa y Vieira (2013) y Antunes y Sá (2010). Se verificó una indefinición en las opiniones de los profesores consultados sobre la desvalorización de la evaluación formativa y al aumento del rigor por parte de los docentes al elaborar los test sumativos, como efectos de la evaluación externa de los aprendizajes.

En suma, se puede verificar, tal como Pacheco (2012), que la implementación de dispositivos de evaluación externos y la determinación de metas que deben cumplirse pueden contribuir para que la mayoría de los consultados tenga un abordaje curricular y una práctica docente más centrada en los resultados de que en los procesos, y mucho más en la evaluación externa que en la interna, con el riesgo de ésta ser una reproducción de la anterior.

Sobre los eventuales efectos que la evaluación externa de los aprendizajes podrá tener en el desarrollo profesional de los profesores, se verifica que parte de los consultados cree que los resultados obtenidos por sus alumnos en las pruebas nacionales han contribuido para delinear estrategias de mejora, en sus prácticas de enseñanza, en los años lectivos siguientes.

Según la Red Europea de Información sobre Educación (EURYDICE, 2009), en todos los países abarcados por el estudio que la Red realizó, los resultados de los exámenes sirven para delinear estrategias de desarrollo profesional docente, siendo Portugal uno de los países incluidos. Pero se constata que la mayoría de los consultados considera que la existencia de las pruebas externas no ha tenido cualquier efecto en la mejora de su desempeño profesional, siendo este desacuerdo mucho más evidente en las respuestas de los docentes del 2º ciclo de enseñanza básica (7º, 8º y 9º grados de escolaridad). De esta forma, podemos plantearnos lo siguiente: ¿por qué motivo esta autoevaluación

personal que cada docente hace sobre los resultados externos de sus alumnos, no conduce hacia la mejora de su desempeño profesional? Si, de hecho, se suelen delinear estrategias para obtener resultados mejores en los años lectivos siguientes y si, así mismo, su desempeño como profesionales no ha mejorado, podemos preguntarnos sobre cuál es el problema en todo este proceso: si la propia autoevaluación no está bien hecha o si el problema es que después no se les da a los profesores condiciones que los apoyen en la ejecución de nuevas estrategias que permitan mejorar los resultados o el desempeño en la docencia. Según un informe de la OCDE (SANTIAGO; LOONEY; NUSCHE, 2012), los responsables políticos han apoyado poco a los profesores, en lo que se refiere a la mejora de la enseñanza.

A pesar de que la mayoría de los consultados siente que hay una coacción externa para enseñar según las exigencias de las pruebas nacionales y de pensar también que la existencia de éstas ha provocado el aumento de su preocupación con los resultados escolares en Matemáticas, cuando se cuestiona si asumen la responsabilidad de los resultados de sus alumnos en estas pruebas, se constata una indefinición evaluativa. Aunque queda clara la intranquilidad con los resultados obtenidos por sus discentes, la mayoría de los consultados afirma no sentir miedo de fallar como profesional.

Sobre su formación continua se verificó que la participación de los docentes en acciones de formación profesional, seminarios y congresos, no surge como efecto de la existencia de las pruebas externas, por el contrario de lo que se constató en la investigación realizada por Barbosa y Vieira (2013).

Consideraciones finales

Del estudio empírico realizado, se concluye que hay una clara adhesión y un perfil de la evaluación externa de los aprendizajes, por parte de los consultados, concretizados a través de la realización de pruebas nacionales externas, en la asignatura de Matemáticas. El impacto de la evaluación externa de los aprendizajes se manifiesta en las prácticas profesionales de los docentes, ya que son fuertemente reguladas por la realización de las pruebas nacionales. Se verifica que este impacto produce efectos, a nivel curricular y pedagógico, efectos visibles en el desarrollo personal y profesional de los consultados.

En las prácticas de los docentes consultados, los principales efectos de la existencia de la evaluación externa de aprendizajes quedaron claros en el ámbito de la evaluación interna de los alumnos, con la clara centralidad de los test sumativos, que, además de tendencialmente reflejar las pruebas externas en contenidos y estructura o en los propios criterios de evaluación/corrección, influyó de forma significativa el desarrollo del currículo y las prácticas de enseñanza, a menudo centrados en los contenidos más considerados en las pruebas nacionales.

Concluimos que la gestión articulada del currículo, la contextualización curricular, la adopción de metodologías activas y experimentales en la enseñanza y en el aprendizaje, y la diversificación de formas de evaluación no se verifican en las prácticas de los consultados, y, por otra parte se observa que son muy condicionadas por los efectos de la evaluación externa de los aprendizajes, lo cual favorece un trabajo docente dirigido para resultados numéricos, a través de prácticas racionalizadas y orientadas por patrones, lo que contribuye para el estrechamiento del currículo, condicionando, de cierta forma, la autonomía pedagógica de los profesores. A pesar de eso, estos efectos de la evaluación externa de los aprendizajes son más visibles en las prácticas curriculares y pedagógicas de los profesores del 3º ciclo de la enseñanza básica de que en los profesores del 2º ciclo, los cuales evidencian menos la incorporación del lenguaje y de los procedimientos intrínsecos a la evaluación externa.

Así después de este estudio quedan evidentes las funciones de control y de monitoreo atribuidas a la evaluación externa de los aprendizajes, ya que las pruebas estandarizadas aseguran, de cierto modo, que los contenidos impartidos sean idénticos en todas las escuelas, tal como lo determina el currículo nacional, para además conducir a que, posteriormente, los profesores y las escuelas presten cuenta y responsabilidad, según sean los resultados de los alumnos. A partir del análisis de los resultados empíricos, se concluye que la evaluación externa de los aprendizajes puede producir efectos en el desarrollo personal y profesional de los profesores, en la medida en que favorece el planteo de los docentes sobre sus prácticas, como consecuencia de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas externas, lo que puede, posteriormente, constituir una condición que conduzca hacia la definición de estrategias de mejora, para años siguientes. Sin embargo, referimos sólo la posibilidad y no la seguridad de que este

planteo pueda contribuir para la mejora del desarrollo profesional, pues cuando consultados directamente sobre el asunto, la mayoría de los docentes reconoce que la evaluación externa de los aprendizajes no ha favorecido la mejora de su desempeño profesional.

Referencias

AFONSO, Almerindo Janela; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. San Pablo: Cortez Editora, 2010.

ALVES, Maria Palmira Carlos. *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora, 2004.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankings e regulação da educação. In: AFONSO, Almerindo Janela; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação*. San Pablo: Cortez Editora, 2010, p. 112-146.

AULD, Euan; MORRIS, Paul. Comparative education, the new paradigm and policy borrowing: constructing knowledge for educational reform. *Comparative Education*, [S. l.], v. 50, n. 2, p. 129-155, 2013.

BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. *Revista e-Curriculum*, San Pablo, v. 11, n. 2, p. 409-433, 2013. Disponible en: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acceso el: 27 set. 2013.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

COUTINHO, Clara Pereira. *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina, 2011.

ERKKILA, Tero; PIIRONEN, Ossi. Shifting fundaments on European higher education governance: competition, ranking, autonomy and accountability. *Comparative Education*, [S.l.], v. 50, n. 2, p. 177-191, 2014.

EURYDICE. *Exames nacionais de alunos na Europa: objetivos, organização e utilização de resultados*. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura, 2009. Disponible en: <http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/109PT.pdf>. Acceso el: 23 dic. 2013.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

_____. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. San Pablo: Editora UNESP, 2009.

GAVE. *Relatório: um olhar sobre os exames nacionais*. Lisboa: Ministério da Educação, 2010. Disponible en: <http://iave.pt/np4/file/110/Report_2009.pdf>. Acceso el: 24 nov. 2013.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora, 1993.

JNE. Júri Nacional de Exames. Processo de Avaliação externa da aprendizagem: Provas finais de ciclo: Exames Nacionais. *Relatório 2013*. Portugal: Governo de Portugal; Ministério da Educação e Ciência, 2013. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/2013_relatorioanual.pdf>. Acesso el: 2 ago. 2014.

MACHADO, Eusébio André. *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se?: elementos para uma genealogia da avaliação*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2013.

MONS, Nathalie. Effets théoriques et réels de politiques d'évaluation standardisée. *Revue Française de Pédagogie*, [S.l.], n. 169, p. 99-140, 2009. Disponível em: <<http://rfp.revues.org/1531#text>>. Acesso el: 15 ago. 2014.

NÓVOA, António Sampaio. Prefácio. In: FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. San Pablo: Editora UNESP, 2009, p. 13-17.

OZGA, Jenny. Knowledge, inspection and the work of governing. *Sisyphus*, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 16-38, 2014.

PACHECO, José A.; MARQUES, Micaela. Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). *Professor: formação, saberes e problemas*. Porto: Porto Editora, 2014, p. 105-136.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação*. Porto: Porto Editora, 2011.

_____. *Avaliação das Aprendizagens: Políticas formativas e práticas sumativas*. Texto apresentado nos Encontros de Educação, promovidos pela Secretaria da Educação, do Governo Regional da Madeira, Funchal, 10 e 11 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/>> Acesso el: 15 ago. 2014.

PACHECO, José Augusto; SEABRA, Filipa; MORGADO, José Carlos. A Avaliação Externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e os efeitos nas escolas de ensino não superior. In: PACHECO, José Augusto (Org.). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/concetual*. Porto: Porto Editora, 2014, p. 15-55.

PENNER-WILLIAMS, Janet. Tested curriculum. In: KRIDEL, Craig. *Encyclopedia of curriculum studies*. [s. e.]: 2010, p. 878-879.

RODRIGUES, Pedro. *Avaliação da formação pelos participantes em entrevista de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SANTIAGO, Paulo; DONALDSON, Graham; LOONEY, Anne; NUSCHE, Deborah. *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing: 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/9789264117020-en>>. Acesso em: 5 dic. 2013.

SANTOS, Ana Paula Silva; CANEN, Ana. Avaliação Escolar Para a Aprendizagem: possibilidades e avanços na prática pedagógica. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 53-70, 2014.

SILVA, Angela Carrancho da et al. Avaliação do Grau de Satisfação dos Professores de Matemática do Estado do Rio de Janeiro com o Curso de Formação Continuada Oferecido Pela Fundação CECIERJ: um estudo piloto. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, Rio de Janeiro, 2013, p. 126-157.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. San Pablo: Cortez Editora, 2003.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Revista da Avaliação do Ensino Superior*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

STEINER-KHAMSI, Gita. Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In: G. STEINER-KHAMSI; F. WALDOW (Ed.). *World yearbook of education 2012: policy borrowing and lending in education*. London: Routledge, 2012, p. 5-17.

TUCKMAN, Bruce W. *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

Effects of Learning External Evaluation in the Professional Development of Basic Education Mathematics Teachers in Portugal

Abstract

This article presents the results of an empirical study on the impact and effects of the implementation of national external Math tests, on the 2nd and 3rd cycles of basic education, in teacher professional development. The national tests are a factor of legitimization of practices anchored in the curriculum approach focused on tests and standards. Through a quantitative methodology, the respondents' data verifies ($n = 179$) that Math teachers reveal a specific language appropriation trend of valuing the external evaluation of learning in terms of their curricular and pedagogical practices, as well as their adherence to the external assessment of learning, achieved through the realization of a Mathematics cycle's final tests, whose clearest effects are the enhancement of academic results and school ranking.

Keywords: External evaluation. Learning. National tests. Professional development.

Efeitos da Avaliação Externa das Aprendizagens no Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática do Ensino Básico em Portugal

Resumo

Neste artigo são apresentados resultados de um estudo empírico sobre os efeitos da realização de provas externas nacionais de matemática do 2º e 3º ciclos do ensino básico, no desenvolvimento profissional docente. Estas provas são um fator de legitimação de práticas ancoradas na abordagem do currículo centrada em testes e *standards*. Através duma metodologia quantitativa, verifica-se pelos dados dos respondentes ($n=179$) que professores de matemática revelam a tendência de apropriação específica da linguagem de valorização da avaliação externa de aprendizagens ao nível das suas práticas curriculares e pedagógicas, bem como a sua adesão à avaliação externa das aprendizagens, concretizada através da realização das provas finais de ciclo na disciplina de matemática, cujos efeitos mais evidentes são a valorização dos resultados académicos e a seriação das escolas.

Palavras-chave: Avaliação externa. Aprendizagens. Provas nacionais. Desenvolvimento profissional.