

Las transformaciones de la práctica evaluativa en el territorio de escuela*

Evaluation practice transformations in the territory of the school

Transformações das práticas de avaliação no território da escola

Myriam Esther Fernández Sierra

* La presente investigación forma parte de la tesis del doctoral de Myriam Esther Fernández, titulada: ¿Del examen escolar a la evaluación masiva? Transformaciones de la práctica evaluativa en la escuela colombiana. Su desarrollo

se realizó bajo la dirección de Oscar Saldarriaga Vélez. Doctor en Filosofía y Letras-Historia; dentro del Programa de Doctorado Interinstitucional de Educación con sede en la Universidad Pedagógica Nacional.

Myriam Esther Fernández Sierra¹

1. Estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación, Sede Universidad Pedagógica Nacional; Magister en Evaluación en Educación, Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: fernandezmyr@gmail.com

Fecha de recepción: 31 de marzo de 2015 / Fecha de aprobación: 30 de octubre de 2105

Resumen

Este artículo presenta los hallazgos relevantes de una investigación de carácter histórico en donde se describen las transformaciones de la práctica evaluativa escolar que, tomada como objeto de estudio, determina su propia periodización con continuidades y rupturas, a través de tres grandes eventos: la práctica evaluativa como parte del método didáctico, la práctica evaluativa entre resultados y procesos, y la práctica evaluativa de las pruebas a gran escala. Se presenta como un aporte a la investigación educativa que adquiere un espacio visible en el territorio de la escuela.

Palabras clave: Educación, evaluación, examen, rendición de cuentas, pruebas a gran escala.

Summary

This paper presents the key findings of an historical research, describing the transformations of school evaluation practice, taken it as a study object, determines its own periodization with continuities and ruptures, through three major events related to: evaluation practice as part of the teaching method, evaluation practice between outcomes and processes and evaluation practice as part of large-scale educational outcomes. It is presented as a contribution to educational research that obtain a visible space in the school.

Key words: Education, evaluation, test, accountability, large scale testing.

Resumo

Este artigo apresenta os principais resultados de uma investigação histórica, descrevendo as transformações das práticas de avaliação escolar, tomado como objeto de estudo, determina sua própria periodização com continuidades e rupturas, através de três grandes eventos relacionados a: práticas de avaliação como parte do método de ensino, prática de avaliação entre os resultados e os processos e práticas de avaliação como parte de resultados educacionais em larga escala. Apresenta-se como uma contribuição para a pesquisa educacional que obter um espaço visível na escola.

Palavras chave: Educação, avaliação, teste, prestação de contas, testes em larga.

Introducción

El presente es un aporte investigativo de carácter histórico en el que la propia periodización permite identificar continuidades y rupturas a través de tres grandes eventos: la práctica evaluativa escolar, como parte del método didáctico de la escuela moderna en el siglo XVII; la práctica evaluativa entre resultados y procesos, de finales del siglo XIX y durante el siglo XX; y la práctica evaluativa como parte de las pruebas a gran escala, propia de los inicios del siglo XXI. El texto es un aporte que parte de los resultados de una investigación cuyo objetivo fue describir la práctica evaluativa escolar desde sus condiciones históricas de transformación y sus efectos pedagógicos en la escuela del presente.

Referente teórico-metodológico de la investigación

Teóricamente el término “práctica evaluativa escolar” se apoya en la definición de “práctica discursiva”, entendida como un “conjunto de reglas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 2000, p. 198). El concepto de “práctica evaluativa”, como categoría útil para esta investigación educativa, se entiende como la existencia de un conjunto de condiciones históricas en las que los sujetos forman parte de ese discurso y son objetivados a través de sus técnicas. Es en dicho conjunto de condiciones históricas donde se hace posible la emergencia, localización y efectos de la práctica evaluativa escolar, y no en el protagonismo aislado del sujeto.

Metodológicamente, se utiliza la discontinuidad histórica como:

[...] instrumento y objeto de investigación; ya que delimita el campo cuyo efecto es; ya que permite individualizar los dominios, pero no se la puede establecer sino por comparación de éstos. [...] para convertirse en el elemento positivo que determina su objeto y la validez de análisis (Foucault, 2000, pp. 14-15).

La discontinuidad de la práctica evaluativa escolar se despliega en un entramado de condiciones históricas que delimita su

formación y transformaciones desde umbrales de “evaluabilidad”, definidos por tres matrices históricas asociadas con: la práctica evaluativa como parte del método didáctico; la práctica evaluativa como medición de resultados, y la práctica evaluativa como valoración de proceso.

Resultados

La práctica evaluativa como parte del método didáctico

La práctica evaluativa como parte del método didáctico aparece dentro del conjunto de condiciones históricas del naciente proyecto de la escuela pública moderna² hacia finales del siglo XVII. Su descripción se apoya en la propuesta de la Didáctica Magna (Comenio, 1998), considerada una de las piezas fundacionales de la pedagogía moderna; su función consiste en: “ser la última parte del método que puede ayudar aprender. Por ello a través del examen no se decide ni la promoción del estudiante ni su calificación. Esta no existe hasta el siglo XIX” (Díaz Barriga, 2001, p. 16).

En la escuela moderna se buscó cambiar las posturas autoritarias y dogmáticas por nuevas relaciones pedagógicas, ya no enfocadas desde el castigo físico, sino desde el método didáctico. Como indica Rabecq (1957): “Mientras Erasmo recomienda el empleo de la férula, cuyas virtudes pedagógicas había elogiado Locke, el pensador moravo Comenio censura los castigos corporales entonces tan en boga y tan rigurosamente aplicados a los escolares que con mucha frecuencia resultaban lesionados” (p. 6). Así, el castigo físico empezó a reemplazarse por una rigurosa vigilancia del preceptor sobre sus discípulos. En palabras de Comenio (1998):

[...] una vez expuesta con brevedad la materia de la lección, determinado claramente el sentido de las palabras y enunciada con precisión su utilidad, debe el Profesor ordenar que se levante cualquiera de los discípulos y exponga los preceptos sirviéndose de las mismas palabras, y enuncie

2. “El invento de la escuela pública moderna nace hacia finales del siglo XVII, forjado en el experimento de las escuelas de caridad, ante el doble problema de cómo mantener encerrados en un solo espacio y durante cierto tiempo una masa de niños, los hijos de las clases trabajadoras, y en ese ámbito, enseñarles los rudimentos del conocimiento humano y los hábitos de trabajo, consumo, ahorro y virtud necesarios para la vida civilizada, en la nueva sociedad industrial capitalista” (Saldarriaga, 2003, p. 133).

su utilidad valiéndose de los mismos ejemplos, debiendo ser corregido cada vez que incurra en error (p. 92).

El mecanismo de repetición de lo aprendido, exigido por el preceptor a su discípulo, funciona como una práctica de examen que combina las técnicas de “la jerarquía que vigilancia y la sanción que normalización” (Foucault, 2005, p. 189), las cuales se detallan a continuación.

La vigilancia del examen como parte del método didáctico

La práctica de “examen como parte del método didáctico” desarrolló mecanismos de vigilancia mediante la acción directa de observación del preceptor sobre el grupo organizado en decurias³, que permitía visibilizar el comportamiento de los discípulos, asegurando con ello el orden y la adhesión a la enseñanza impartida, que era vigilada por un ejercicio constante de interacción por parte del preceptor, así:

[...] el preceptor que sentado en lo alto de su cátedra (donde puede ser visto y oído por todos), extienda como el Sol sus rayos sobre todos; y poniendo todos en él sus ojos, oídos y entendimientos, recojan cuanto exponga de palabra o les muestre mediante imágenes o signos. Así se obtendrán de una vez muchos resultados (Comenio, 1998, p.98).

La vigilancia del preceptor es auxiliada por los alumnos seleccionados como más aventajados:

[...] el maestro encomiende al que vea más despierto el cuidado de instruir a dos o tres más tardos; a aquel en el que observe un buen natural el de vigilar y regir a otros de peor índole. Así se proveerá a unos y otros, atendiendo, desde luego, el Profesor para que todo se haga conforme a los dictados de la razón (Comenio, 1998, p. 48).

A su vez, la práctica del examen, como parte del método didáctico, buscó consolidar el saber escolar mediante la participación de los discípulos que, bajo ciertas condiciones, y en donde se vislumbra una capa arqueológica de la posterior retroalimentación de la evaluación formativa, participaban de esta forma:

[...] terminada la lección debe darse licencia a los alumnos para preguntar al Preceptor lo que quieran, bien sean dudas nacidas en la lección que acaba de darse, o en otras anteriores. No deben permitirse consultas privadas, sino

que cada cual, ya por sí o ya por el Decurión (si éste no ha podido satisfacer sus demandas), pregunte cuanto necesite, pero públicamente, para que tanto las preguntas como las respuestas sean útiles para todos (Comenio, 1998, p. 99).

El reto y la competencia, generados por la práctica del examen entre pares, son una constante que nace en el enfrentamiento de grupos de estudiantes (decurias), el cual funciona como otra estrategia de vigilancia a través de la comparación de las capacidades de unos y otros. Así lo señalaba Comenio:

Al terminar de leer el párrafo, el contrario hará observar lo que encuentre equivocado; después lo harán los de la misma decuria; luego se interrogará a toda la clase, y, por último, si es necesario, hará la censura el Preceptor. Entretanto, todos examinarán sus cuadernos y corregirán lo que hayan equivocado, excepto el contrario, que conservará su ejercicio sin tocar. Terminado el período, y bien enmendado, se pasará a otro, y así hasta el fin (Comenio, 1998, p. 26).

De esta forma, el examen como interrogación pública, vigilancia delegada y evidencia del saber a través de la capacidad de la memoria, empieza a funcionar como un operador decisivo para la economía del control que se despliega al interior de la escuela.

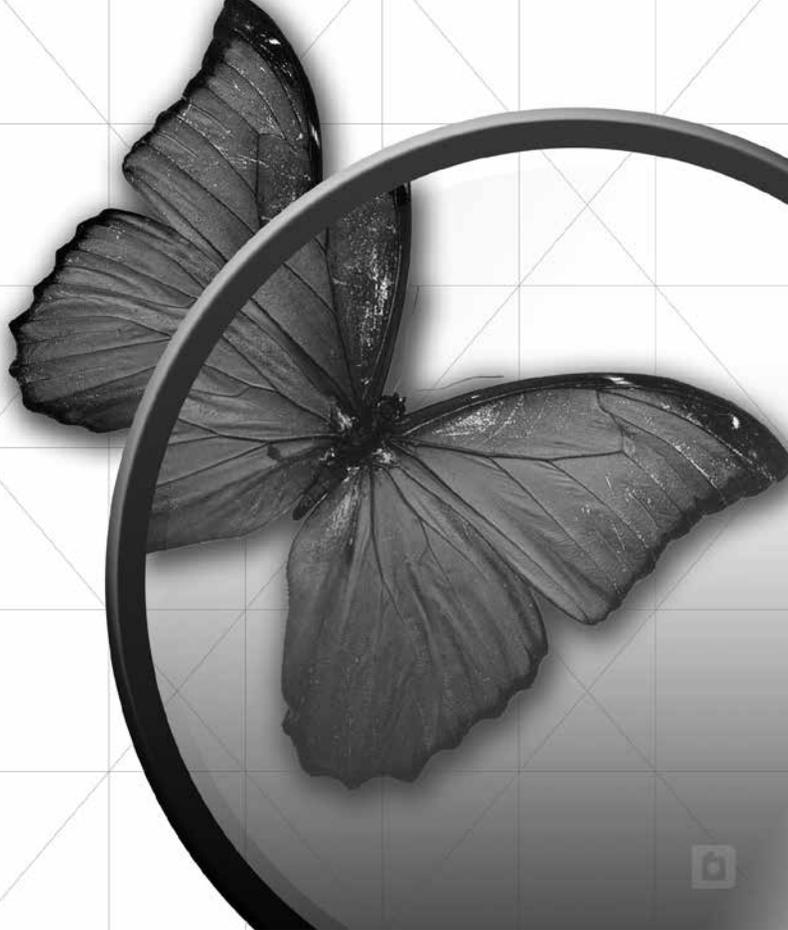
La función de normalización del examen como parte del método didáctico

La función normalizadora establece una distribución finamente graduada en el sistema; los individuos pueden ser distribuidos alrededor de una norma que organiza y controla su ubicación. En este sentido, Comenio indicaba:

[...] cuando el Preceptor advierta que uno ha empezado bien y esté seguro de que sabe lo demás, mandará continuar a otro. Si éste también está preparado, exigirá el siguiente período o párrafo a otro. Así con el examen de unos pocos estará seguro de todos [...] Igual procedimiento puede seguirse para examinar los trabajos al dictado, si los hay (Comenio, 1998, p. 99).

La comparación de un sujeto frente al conjunto aparece como una primera forma de establecer una norma que regule al grupo. Esta podría ser una capa sedimentaria del patrón de comparación que se establece como norma para medir a quienes

3. “La clase estaba dividida en dos campos: romanos y cartagineses y cada campo en decurias (grupos de 10 alumnos) dirigidas por un Decurión (alumno meritorio), el aula y las estrategias de enseñanza son formas de gobierno de las almas y los cuerpos, que reconocen una larga historia que aún está presente en los modos en que organizamos nuestras prácticas, en el hecho de que los alumnos se sienten de determinada manera, en que levanten la mano para intervenir” (Dussel y Caruso, 1999, p. 199).



forman parte de la selección de los que se acogen a la norma, o para su exclusión por salirse de ésta.

El sistema de estímulos y sanciones

El sistema de estímulos y sanciones, que se promueve intensamente a través de la práctica del examen, se transforma en un motor que pone en movimiento la maquinaria escolar, como institución en donde se asume: “una economía del poder, es más eficaz y más rentable vigilar que castigar” (Foucault, 1978, p. 88). En la práctica del examen, ligada al método didáctico, aparece un sistema que va desde la alabanza y la emulación, hasta la amonestación y la corrección:

[...] el que primeramente responda o conteste mejor, declararle digno de alabanza en presencia de todos los demás para que sirva de emulación. Si alguno se equivoca, debe ser corregido, descubriendo y combatiendo la causa del error (en lo que no hallará dificultad un Preceptor sagaz).

Es increíble lo mucho que sirve este procedimiento para el más rápido aprovechamiento (Comenio, 1998, p. 99).

Las dádivas materiales aparecen como parte de los estímulos

concedidos por padres y maestros, de acuerdo con los buenos resultados obtenidos:

[...] los padres, si con frecuencia ensalzan y alaban a los eruditos; si para estimular a sus hijos les prometen bellos libros, vestidos o alguna otra cosa agradable [...] los preceptores [...] si alaban y ensalzan a los más aplicados repartiéndolo a los más pequeños manzanas, nueces, dulces, etc. [...] La escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera. [...] El Magistrado y los Rectores de las escuelas [...] si intervienen por sí mismos en actos públicos (bien sean ejercicios, declamaciones y controversias, o exámenes y promociones -grados-) y reparten entre los más aplicados alabanzas y premios (Comenio, 1998, pp. 75-76).

Esto a su vez insta un antecedente de selección de los mejores para acceder a los estudios universitarios, o para obtener títulos universitarios en donde se debe mostrar el dominio de un saber ante una selecta audiencia que, a manera de tribunal, valora la competencia del examinado:

[...] solamente se confieran los honores públicos a quienes los merezcan [...] y aquellos cuya diligencia sobresalga en grado máximo, conseguirán el testimonio público de su virtud, la corona doctoral o magistral [...] sería convenientísimo que el candidato (o varios simultáneamente) se coloque en medio, sin quien le dirija. [...] algunos de los más doctos y versados en la práctica, le interrogarán lo que tengan por conveniente para explorar su aprovechamiento en la teoría y la práctica. [...] Apriétese con preguntas y variedad de casos hasta que aparezca claramente que puede juzgar con sabiduría y verdadero fundamento acerca de las cosas (Comenio, 1998, pp. 180-181).

Es importante tener en cuenta que las relaciones de vigilancia y normalización, que subyacen a la práctica del examen, no están relacionadas exclusivamente con términos negativos⁴ de coerción, sino que también actúan como productoras de saber y modos de individualización del sujeto, es decir, formas en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder. A manera de síntesis, la *Tabla 1*, muestra una matriz histórica de la práctica del examen ligado al método didáctico y su relación con las técnicas de vigilancia y normalización.

4. “Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera otra cosa que decir no, ¿cree usted verdaderamente que llegaríamos a obedecerlo? Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa solo como potencia que dice que no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos” (Foucault, 1990, p. 137)

Tabla 1. Matriz histórica de la práctica evaluativa como parte del método didáctico

Funciones del examen ⁵	Vigilancia	Normalización
Dimensiones de la práctica evaluativa		
Objetos: ¿Qué?	La verdad instaurada en el saber escolar, susceptible de ser observada: memoria, entendimiento y juicio.	La imaginación y la memoria. El entendimiento y juicio.
Conceptos: ¿Para qué?	Acción de emulación, corrección o sanción según el caso.	La norma en la memoria como base para una futura erudición. La rectitud y la aceptación de la norma como fundamento disciplinario.
Estrategias: ¿Cómo?	Observación y seguimiento delegado del maestro a decuriones. Interrogación, como poder abstracto, de indagación sobre el aprendizaje del estudiante.	Formas de examen, orales. Exámenes y sustentación pública. Competición como acción retadora entre grupo. Sistema de premios y castigos: alabanza, amonestación, vituperio. Castigo a holgazanes y alabanza pública a diligentes.
Posiciones del sujeto: ¿Quiénes?	¿Quiénes? Preceptores y decuriones. En la Academia: Profesores sabios y eruditos.	¿A quiénes? Alumnos. Sujeto moldeable. Futuros doctores y formadores.

Nota. Elaboración de la autora, a partir de la propuesta de la Didáctica Magna de Comenio

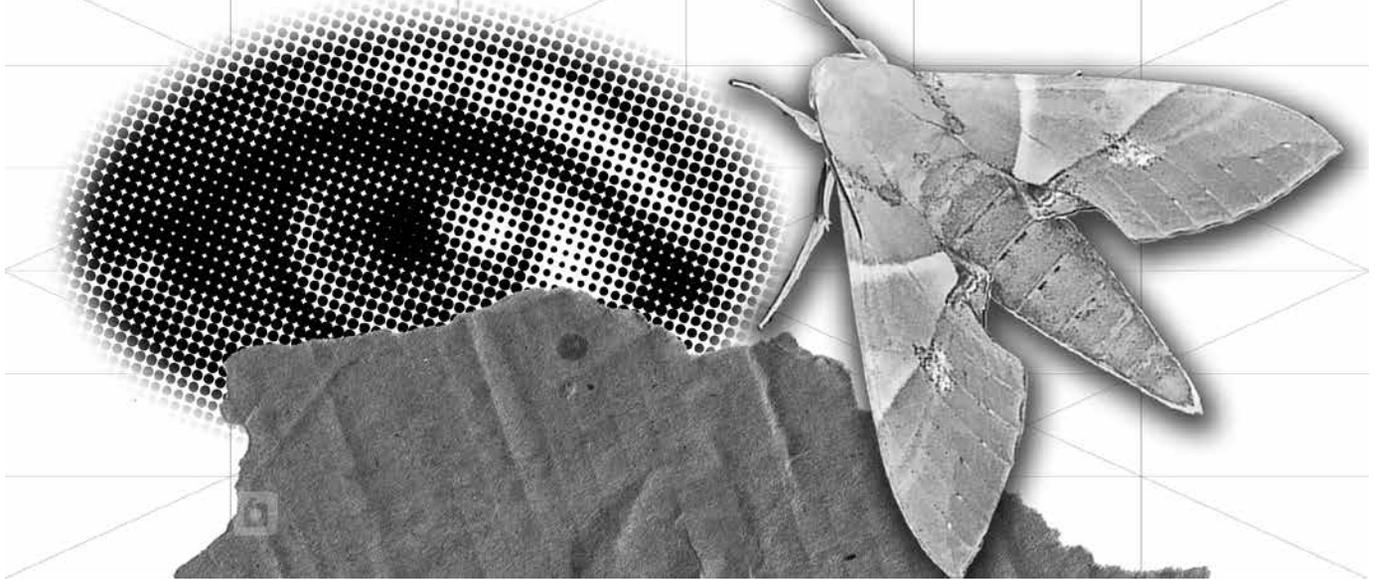
La práctica evaluativa como medición objetiva de resultados

Con las condiciones históricas del saber positivo⁶ del naciente siglo XX, se generó una nueva forma de individualización de los sujetos, mediante la cuantificación de los logros alcanzados por el estudiante, previa formulación de objetivos conductuales establecidos en el currículo de estudio, a través del cual se ejercerá una nueva forma de vigilancia y normalización del sujeto mediante la práctica evaluativa.

La función de vigilancia del examen desde la objetividad de la medición

La práctica evaluativa a finales del siglo XIX, y durante todo el siglo XX, dejó de formar parte del método de la enseñanza y ocupó una nueva posición desde la objetividad de la medición instaurada en el discurso de la cientificidad, que busca dar cuenta de los resultados, que “reflejarán fielmente a los objetos, dejando de lado todos los prejuicios, intereses, pasiones y hasta valores que marcan lo subjetivo y que pueden distorsionar la visión imparcial de la realidad” (Schaff, 1982, p. 338).

5. La función del examen se apropió de la definición de Foucault (2005), en términos de que “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza” (p. 189).
6. Comte (1844), en su Discurso sobre el espíritu positivo, indicaba: “El espíritu humano renuncia en lo sucesivo a las indagaciones absolutas que no convenían más que a su infancia y circunscribe sus esfuerzos al dominio, a partir de entonces rápidamente progresivo, de verdadera observación, única base posible de los conocimientos verdaderamente accesibles, razonablemente adaptados a nuestras necesidades reales” (p. 44).



Un ejemplo clásico de la individualización de los sujetos fue la medición de la inteligencia propuesta por Binet y Simon (1905), que tuvo efectos en la selección de los sujetos en la escuela mediante la aplicación de pruebas de predicción del rendimiento escolar, homologables a los patrones de medición de la inteligencia; en este sentido, Binet, citado por Siegle (1992), indicaba:

Había decidido tratar de organizar algunas clases especiales para niños anormales. Antes que estos niños pudieran ser educados, debían ser seleccionados. ¿Cómo se podría hacer esto? Fue bajo estas circunstancias que formulamos un plan para medir la inteligencia el cual llamamos "escala métrica de inteligencia" (pp. 104-105).

La medición de la inteligencia de los sujetos, o su ausencia, los ubica en una escala que será apropiada por la escuela, bajo la denominación de escala de calificación, ubicando al estudiante desde la excelencia hasta la insuficiencia según los resultados que obtenga en las pruebas escolares.

Esta época fue llamada la "Generación de la medida" (Guba y Lincoln, 1989), debido a que, desde el soporte instrumental de pruebas y de la psicometría: "se presta eficazmente para la selección, la clasificación y la distribución según los resultados en diferentes niveles o medios educativos, e incluso, para la distribución socio laboral" (Álvarez, 2001, p. 9); tal eficacia en la vigilancia del saber examinado en la escuela también está presente en las pruebas que se aplican en la actualidad, externamente, por organismos especializados para tal fin. Sin embargo, la práctica evaluativa por resultados también ha generado resistencias, como lo expresa Ovejero (2003):

Para excluir a muchos ciudadanos basta con demostrar que poseen una inteligencia suficientemente baja como para no ser capaces de ocupar un puesto digno en nuestra sociedad [...] los psicólogos lo hacen científicamente, con lo que las injusticias quedan ya plenamente justificadas: es el orden natural de las cosas (pp. 10-11).

Es indiscutible que las condiciones históricas de la medición han funcionado, hasta la escuela del presente, como un mecanismo que, amparado en la científicidad, minimiza los efectos de selección y exclusión propios de este tipo de práctica evaluativa.

La función de normalización del examen, asociada al alcance de los objetivos conductuales

En los inicios del siglo XX la psicología de la conducta, la administración científica del trabajo y la medición del logro de los objetivos en la escuela, hicieron parte de una red de múltiples interrelaciones que funcionaron como mecanismos de normalización finamente graduados. Desde la perspectiva conductista, se toma como norma que el aprendizaje puede ser medible y cuantificable según el cambio de comportamiento del sujeto, a partir de la relación entre un estímulo al cual le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente (Kazdin, A, 2008). Por su parte, desde la administración científica del trabajo, la norma fijó un control sobre de efectividad de la acción:

[...] la serie exacta de movimientos elementales que cada uno de los obreros lleva a cabo para ejecutar el trabajo analizado, así como los útiles y materiales que emplean [...] un cronómetro para el tiempo necesario de cada uno de estos movimientos y la elección el modo más simple de ejecución (Taylor, 1969, p 21).

Además, "los procesos no se limitan a la sola función de producción, sino que se incluye también su rendimiento efectivo" (Chiavenato, 1986, p. 10). En la escuela, las normas se apropiaron a través de la práctica evaluativa de resultados, que midió el cambio de conducta del estudiante a partir de una taxonomía específica de objetivos (Bloom, 1975), incluyendo la verificación del rendimiento efectivo de tales cambios (tasas de mortalidad escolar, retención, promoción), bajo la denominación de rendimiento académico.

La escuela se transformó en un espacio para generar cambios efectivos desde una perspectiva de resultados, en términos de respuesta a la necesidad de desarrollo económico de la sociedad de la época (Bobbitt, 1918). Principio actualizado en la década de 1990 por Cohen (1997), al señalar que la: “Educación es el eje que articula el crecimiento económico y el desarrollo social. Proporciona los conocimientos y destrezas que permiten aumentar la productividad del trabajo y enfrentar los desafíos de la competitividad” (p. 6).

Bajo estas condiciones históricas, a mediados del siglo XX se consolidó el modelo de evaluación por objetivos, que Tyler (1950) denominó “evaluación educativa”, describiéndola en estos términos:

El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina el nivel alcanzado en el que realmente se producen esos cambios de comportamiento (p. 69).

La normalización del saber del estudiante se fundamentó en el alcance de los objetivos que sirvieran como patrón de medición para la práctica evaluativa, y como respuesta de la escuela a las necesidades de formación, en coherencia con las condiciones sociales y económicas de la época. Gimeno Sacristán (1982), desde una visión crítica, afirma que la medición de resultados en la escuela: “nace al amparo del eficientísimo social que ve en la escuela y en el currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan” (p. 10). La medición de resultados, asociada a la práctica evaluativa, permanece vigente en la escuela y, a partir del siglo XXI, incorporó una nueva categoría de resultados, asociados a la rendición de cuentas que evidencia la calidad educativa. Como lo señala la Unesco (2008), una evaluación de la calidad educativa actual:

Implica hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla, y qué resultados genera, el conjunto del sistema y sus componentes; es decir, desde la estructura, organización y financiamiento, el currículo y su desarrollo, el funcionamiento de las escuelas, el desempeño de los docentes y lo

que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social (Unesco, Llece, 2008, p. 10).

De esta manera, la práctica evaluativa por resultados amplió su radio de acción en los inicios del siglo XXI, no solo sobre los estudiantes, sino sobre la organización y funcionamiento de la escuela y sobre los sistemas educativos de las naciones, bajo una nueva denominación de rendición de cuentas.

La práctica evaluativa de resultados como parte de las pruebas a gran escala

Una estrategia que visibilizó a la escuela, y a los sistemas educativos, en el ámbito nacional y supranacional, se ubicó en las pruebas técnicamente llamadas “A gran escala” (Díaz Barriga, 2006, p. 583). Con la práctica evaluativa a gran escala⁷, aparece una nueva expresión de vigilancia y normalización desde la medición a las competencias⁸ para el aprendizaje efectivo de los estudiantes, que busca: “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas” (Unesco, 2000, Marco de Acción Dakar, 6° objetivo).

Es evidente que la medición de resultados amplió su radio de acción y rebasó los muros de la escuela, para ubicarse una nueva posición externa, desde la nueva oleada globalizadora que desplazó la importancia del Estado como agente de la política educativa, y hacia el creciente protagonismo de los organismos internacionales como agentes que estructuran la educación.

Los resultados de la prueba asignan una posición a cada uno de los países que participan, de acuerdo a los “conocimientos, calificaciones, competencias y otras cualidades que posee un individuo, que interesa al bienestar personal, social y económico” (Bottani, 2006, p. 86). De esta manera, la complejidad de la realidad sociocultural y económica de la vida de los estudiantes, queda sujeta a los aspectos mensurables de los referentes evaluativos de las pruebas a gran escala con los que se define la calidad educativa de un país. A manera de síntesis, se presenta la *Tabla 2*, donde se analizan las principales características de la práctica evaluativa por resultados.

7. El estudio PISA enfatiza la importancia de la adquisición de competencias más amplias para alcanzar un aprendizaje exitoso. Además del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias, también consideró importante evaluar competencias genéricas como la motivación del alumnado, actitudes y la habilidad para regular el propio aprendizaje. (OCDE, El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve, 2009).

8. La naturaleza integral del concepto de competencia educativa, posibilita la concreción de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

Tabla 2. Matriz histórica sobre la práctica evaluativa como medición de los resultados

Funciones del examen Dimensiones de la práctica	Vigilancia	Normalización
Objetos: ¿Qué?	Resultados finales de rendimiento académico, desde el referente del alcance de objetivos conductuales, estándares de competencias en áreas específicas para las pruebas a gran escala.	Modificación de conductas y desempeños, desde la objetividad de la cuantificación de resultados.
Conceptos: ¿Para qué?	Base epistemológica cuantitativa. Realidad objetiva medible y cuantificable.	Resultados válidos y verificables desde la objetividad de la medición. Determinar eficacia y eficiencia de un programa.
Estrategias: ¿Cómo?	Medición de conductas, indicadores de desempeño observables, medibles y cuantificables, mediante prueba objetiva.	Selección- exclusión desde parámetros cuantificables. Utilización de escalas de normalización. Diseños estadísticos.
Posiciones del sujeto: ¿Quiénes?	¿Quién? Dirección unidireccional de proceso evaluativo, generada por la acción del evaluador interno en la escuela o externo especializado para tal fin.	¿A quién? Estudiantes, escuelas y sistemas educativos, ubicados en escala numérica según resultados de puntajes obtenidos.

Nota. Elaboración de la autora a partir del estudio documental sobre la práctica evaluativa asociada a los resultados educativos en el Siglo XX e inicios del Siglo XXI.

La práctica evaluativa como valoración subjetiva de proceso

La práctica evaluativa por procesos aparece en la escuela dentro de un nuevo régimen discursivo validado por el paradigma constructivista⁹, en el que la evaluación continua o formativa corresponde a: “una estimación de la realización de la enseñanza, y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico” (Scriven, 1967, p. 40).

Hacia la década de 1990, dicha práctica ocupó una nueva posición, valorando el aprendizaje del estudiante dentro de un nuevo y complejo concepto que asumía que: “la memoria

humana es un sistema constructivo, interactivo, no un museo en el que el conocimiento se almacene” (Pozo, 1989, p. 96). Como indica Moreno (2012):

La escuela del siglo XXI debe transitar de un modelo de pedagogía unidireccional centrado en la figura del profesor, cuya tarea principal ha sido la transmisión de conocimientos, hacia una pedagogía multidireccional y diferenciada que posibilite al alumno el desarrollo de una constelación de competencias tanto cognitivas como sociales (p. 6).

Bajo estas nuevas condiciones, la práctica evaluativa por procesos, al interior del aula, exigió: “realizar una gama de actividades que requieren pensamiento en cuanto a un tema, por

9. El paradigma constructivista se desarrolla hacia la tercera década del siglo XX, con los trabajos realizados por Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños, basándose en la relación o interacción que se establece entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende, como una nueva forma de conceptualizar el aprendizaje. El concepto de constructivismo, se asocia con un proceso de construcción y reconstrucción cognoscitiva, llevada a cabo por los individuos que tratan de entender los procesos, objetos y fenómenos del mundo que los rodea, sobre la base de lo que ellos conocen (Coll y Gillieron, 1985, p. 111).

ejemplo, explicarlo, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representaciones de una manera nueva” (Blythe, 1998, p. 36). De esta forma, la evaluación del aprendizaje por procesos se ubicó en el nivel cognitivo de la comprensión de lo que se aprende, buscando desplazar el nivel de la memorización hacia un nivel complejo de comprensión y sentido.

Así aparecen diversos instrumentos descriptivos de valoración, apoyados por los principios de Ausubel y Novak (1983), con la propuesta de aprendizaje significativo, y por Novak y Gowin (1988), con los mapas conceptuales y el diagrama en Uve para enlazar conceptos y métodos, contribuyendo a la comprensión y desarrollo del pensamiento mediante la participación activa del estudiante. Al interior de la escuela se utilizan instrumentos como: las listas de cotejo, las guías de observación, el portafolio y la evaluación por carpeta, entre otros, en donde se incluye el juicio valorativo del estudiante, sus pares y el docente.

Sin embargo, también se identifica una constante tensión entre la evaluación por resultados y por procesos, pues la evaluación del estudiante se realiza especialmente desde la intención

del resultado que defina su promoción, la entrega de títulos y de reconocimiento, con lo que opaca el propósito constructivo de valoración de los procesos implícitos en el aprendizaje. Al respecto, desde una mirada crítica, Álvarez (2001) señala algunas posibles razones de estas tensiones:

Lo que esto refleja es una tendencia a hablar de evaluación y de alternativas posibles a las formas más comunes de evaluar, sin tener en cuenta o entrar en el análisis de las bases epistemológicas en las que dichas alternativas se fundamentan, ni la interpretación del conocimiento que representan, ni la cultura escolar recibida, ni las creencias, convicciones, intereses y tradiciones en las que los propios profesores han sido formados (p. 11).

En síntesis, la evaluación por procesos al interior del aula termina reacomodándose a la lógica de la evaluación por resultados, con lo que mantiene su función estratégica, en términos de determinar el saber que se examina y el poder de seleccionar, aprobar, excluir o rechazar. La Tabla 3 presenta una síntesis de las características de la práctica de evaluación por procesos.

Tabla 3. Matriz histórica de la práctica evaluativa desde la perspectiva de procesos

Funciones del examen	Vigilancia	Normalización
Dimensiones de la práctica		
Objetos: ¿Qué?	Procesos de aprendizaje desde indicadores que actúan como señales de desarrollo del logro cognitivo.	Valoración de los procesos cognitivos, desde la cualificación formativa.
Conceptos: ¿Para qué?	Base epistemológica cualitativa. Valorar Realidad subjetiva, cualificable.	Apoyar aprendizaje desde retroalimentación del proceso cognitivo.
Estrategias: ¿Cómo?	Seguimiento y retroalimentación de procesos mediante instrumentos de construcción y de aplicación.	Determinación de la corrección y autoevaluación desde parámetros cualificables.
Posiciones del sujeto: ¿Quiénes?	¿Quién? Dirección bidireccional de proceso evaluativo generado por el docente (heteroevaluación), el estudiante (autoevaluación) y los pares (coevaluación).	¿A quién? Estudiante ubicado en escala conceptual según procesos de aprendizaje desarrollados.

Nota. Elaboración de la autora a partir del estudio documental sobre la práctica evaluativa asociada a los procesos educativos en el Siglo XX e inicios del Siglo XXI

Conclusiones

La práctica evaluativa escolar descrita en la naciente escuela moderna del siglo XVII, permanece como un sedimento arqueológico formado a lo largo del tiempo y que sobrevive a pesar de las sucesivas reformas en lo educativo.

Pareciera que el método de enseñanza, unido a la práctica de examen, anticipa a la tecnología educativa de los siglos XX y XXI, en cuanto a su búsqueda de eficiencia, el modelo fabril y el apoyo en la vigilancia de pruebas a gran escala.

El ritual de la práctica evaluativa escolar también cuenta con

una expresión de continuidad histórica mediante sus acciones de premios y castigos, con las que fabrica sujetos, instituciones y países desde su tendencia hacia el privilegio y la emulación o hacia la exclusión, de acuerdo con los resultados obtenidos.

Los procesos generados por la práctica evaluativa han conformado un sedimento de capas entremezcladas y superpuestas, que representan un desafío investigativo para seguir avanzando en la descripción de las nuevas instancias que se van sumando a las anteriores, condición de posibilidad histórica que, dentro y fuera de la escuela, se propone desde la cuantificación de resultados, hasta la cualificación de los procesos.

Referencias

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas
- Binet, A., y Simon. (1905). Métodos nuevos para el diagnóstico del nivel intelectual de los subnormales. En Gondra, J. *La psicología moderna: textos básicos para su génesis y desarrollo histórico*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bloom, B., y Hastings, J. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Blythe, T. (1998). *La enseñanza para la comprensión*. Guía para el docente. Buenos Aires: Paidós.
- Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, pp. 75-90.
- Chiavenato, I. (1986). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw-Hill.
- Cohen, E. (1997). *Educación, Eficiencia y Equidad*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Coll, C., y Guillieron. (1985). Jean Piaget: El desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional. En Marchesi, M. C. *Psicología Evolutiva. Teoría y Métodos* (pp. 165-194). Madrid: Alianza.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Comte, A. (1884). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Obtenido desde http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/comte/indice.html
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. México: UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (2001). *El examen. Textos para su historia y su debate*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, A. (2006, abril-junio). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, pp. 583-615.
- Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1990). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.

- Foucault, M. (2000). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos; obsesión por la eficiencia*. Madrid: Anaya.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Kazdin, A. (2008). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México: Manual Moderno.
- Moreno, T. (2012, julio-diciembre). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Obtenido el 15 de octubre de 2013, desde http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09
- Novak, J., y Gowin. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- OCDE. (2009). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Obtenido el 15 de enero de 2011, desde: <http://oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pozo, I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rabecq, M. (1957). *Juan Amós Comenius. Apostol de la educación, precursor de la escuela moderna*. París: UNESCO.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Schaff, A. (1982). *Historia y verdad*. México: Siglo XXI.
- Scriven, M. (1967). The Methology of Evaluation. En Tyler, R. G. *Perspective of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally.
- Siegler, R. (1992). The other Alfred Binet. *Developmental Psychology*, 28, pp. 179-190.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and intruction*. Chicago: Chicago University.
- Taylor, F. (1969). *Administracion científica*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Unesco. (2000). *Marco de acción de Dakar*. Obtenido el 1ero de octubre de 2009, desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/00121147s.pdf>
- Unesco-LLECE. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC.

