

Monografía

La evaluación educativa desde el siglo XX a la actualidad

Resumen

El presente trabajo monográfico se propone indagar en la historia de la Evaluación educativa en el intento de comprender los cambios y permanencias en términos de evaluación educativa desde el siglo XX en adelante. Como docente, de estudiantes de magisterio y de profesorado, siempre me ha interesado la evaluación educativa y específicamente, la evaluación de aula, ya que he encontrado un vacío en mi formación con respecto a esta disciplina. Ese vacío se encuentra no solo en la formación que tenemos los profesores, sino también en la formación que adquieren los estudiantes en los Institutos de Formación Docente uruguayos al egreso de su carrera. Es interesante profundizar en las formas de evaluación que se han aplicado durante algo más de un siglo, los paradigmas que subyacen en ellas y conocer cómo influye la formación en evaluación en los profesores y en los estudiantes egresados, ya que cada sujeto es lo que la educación ha hecho de él.

Introducción

La educación siempre implica cambio.

Si no hubiera nada que modificar,

no habría nada que educar.

Lev S. Vigotsky (1926)

Desde un análisis bibliográfico de material teórico, este estudio se enmarca en la didáctica y pretende abordar la problemática de la evaluación educativa desde el punto de vista de su evolución histórica, buscando encontrar cambios y permanencias en el ámbito educativo, y los paradigmas que la sustentan.

Se pretende dar respuesta a varias interrogantes: ¿cómo surge la evaluación educativa?; ¿cuál ha sido la evolución de este concepto desde sus orígenes hasta la actualidad?; ¿qué paradigma evaluativo sustentan los docentes del siglo XXI en las aulas? y

si la evaluación es de larga data ¿por qué actualmente continuamos teniendo vacíos en la formación?

Asimismo, se procura la búsqueda de respuestas a los siguientes cuestionamientos: ¿qué papel ha cumplido la evaluación en educación a lo largo de la historia?; ¿cuáles han sido sus características?; ¿para qué han evaluado y evalúan hoy los docentes?; ¿qué han hecho históricamente y qué hacen los docentes con los resultados obtenidos en las evaluaciones?; ¿qué lugar se le otorgaba y se le otorga, actualmente, al estudiante durante las prácticas evaluativas?; ¿qué información le brinda al docente una actividad de evaluación según el paradigma que sustenta?

En definitiva, en este trabajo se busca la comprobación de la siguiente hipótesis: la evaluación educativa es un problema de tipo didáctico, pedagógico, político, ético y técnico al que los docentes y las políticas educativas deben responder. Pero también, es un medio para contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes y de la enseñanza de los docentes siempre que no se transforme únicamente en un instrumento de control de calidad.

Palabras clave: didáctica, evaluación educativa, evaluación de aula, paradigma, evolución histórica.

Marco teórico

La evaluación ha formado parte de la vida del ser humano desde los orígenes de la humanidad. Desde siempre se ha utilizado alguna forma de evaluación de acciones, desde las más simples a las más complejas.

Michael Scriven señalaba que:

“(…) la evaluación se ha practicado desde hace años, recién ahora se desarrolla como disciplina” (Coffman, 2003: 7). En eso se parece a la tecnología, que ha existido durante miles de años antes de que hubiese una discusión sustantiva sobre su naturaleza, su lógica, sus diferencias con la ciencia y los detalles de sus métodos.

Es frecuente que se la relacione con la medición del rendimiento de los estudiantes o como forma de calificar los desempeños y con criterios de selección. En ocasiones, en educación se la asocia a las ideas de control, premio o castigo. Entonces, la conceptualización de evaluación educativa dependerá del paradigma desde el que nos posicionamos.

Esquivel expresa que:

“Tradicionalmente, el maestro ha considerado la evaluación como un elemento importante de su quehacer de aula, pero la ha aplicado al final de una unidad o curso para comprobar mediante ella si los alumnos han logrado los aprendizajes esperados. Esa concepción disocia la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje y la convierte en un ejercicio que influye muy poco en la modificación de su práctica de la enseñanza y en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.” (Martín y Martínez, 2009: 129)

Desde esta perspectiva técnica se entiende a la evaluación como una forma de alcanzar determinados objetivos educativos. A principios del siglo XX, autores como Symonds (1927) y Thorndike (1913), citados por Shepard creían posible medir los resultados de los aprendizajes a través de pruebas objetivas, e incluso, diagnosticar las necesidades de aprendizaje de cada estudiante para ubicarlo en cierto lugar del sistema educativo. Los expertos en medición educativa aspiraban a que los propios maestros elaboraran y aplicaran en sus aulas pruebas estandarizadas basadas en principios científicos de medición, tales como la validez y la confiabilidad, así como el análisis estadístico de sus resultados. Shepard apunta que dicha propuesta, “(…) que consistía casi exclusivamente en pruebas formales, cuestionarios y calificaciones, ha seguido siendo el modelo de los libros de texto hasta el día de hoy.” (Shepard, 2006: 9)

Esta visión se sostiene en un paradigma tradicional, de corte positivista, cuyas principales funciones son el control, la selección y la acreditación. Si bien estas son prácticas tradicionales, aún pueden encontrarse en las recomendaciones curriculares y en las actividades docentes en los distintos niveles del sistema educativo, mostrando así su

solidez y apego a viejas prácticas que obstaculizan el cambio. Pero, qué influencias internacionales reciben los países para continuar sosteniendo este paradigma evaluativo? La evaluación también está condicionada por grupos de interés que imponen su criterio para evaluar en todo el mundo occidental (Carbajosa, 2011). Se trata de poderosas agencias internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), todas ellas ubicadas en el paradigma positivista. El aspecto de su propuesta que causa mayor controversia es el que reduce el concepto de evaluación al de medición de resultados.

Autores como Morán Oviedo, 2012; Martínez Rizo y Mercado, 2015; Gallardo et al., 2017 y Canabal & Margalef, 2017 expresan que como reacción a estos enfoques de corte cuantitativo que predominaron durante casi todo el siglo pasado (y que algunos aún continúan), en sus últimas décadas comenzaron a surgir enfoques que buscaban desarrollar estrategias de evaluación más abiertas, influidas por las investigaciones en didácticas específicas, por los estudios sobre la motivación y por el desarrollo de la psicología cognitiva, entre otros avances de la investigación educativa, en particular, sobre los estudios de evaluación.

A partir de las repercusiones que tuvo en el ámbito educativo el advenimiento de la psicología cognitiva y motivacional desde la segunda mitad del siglo XX, se comenzaron a revisar las concepciones sobre el aprendizaje, enseñanza y evaluación que habían predominado hasta ese momento. A partir de la década de los ochenta, en algunos contextos especializados, la evaluación poco a poco dejó de ser considerada como un proceso que entreteje los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde el comienzo. Fue así que a partir del desarrollo del modelo cognitivo del aprendizaje se amplió el campo semántico y de aplicación de la evaluación, que comenzó a ser concebida como un proceso fundamental desde el comienzo mismo de la intervención pedagógica. Se la concibe además como presente a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, contribuyendo al seguimiento y movilización de los procesos cognitivos necesarios para que la información se transforme en conocimiento activo y accesible para la persona evaluada (Leymonié, 2020)

El llamado enfoque práctico de la evaluación, también presente en nuestras aulas, muestra un docente guiado por el interés de interpretar la situación educativa concreta, y su accionar depende del ejercicio de un juicio deliberativo acerca de la misma. Desde este enfoque el centro de atención va desde las técnicas de evaluación hasta el proceso de interpretación de la situación de evaluación y sus resultados. Es así que la evaluación es la manera cómo el docente práctico acompaña el proceso de enseñanza (Fiore y Leymonié, 2020).

Desde los inicios de la Escuela de Frankfurt, en la segunda década del siglo XX, postura filosófica liderada por Theodore Adorno, Hebert Marcuse y Jurgens Habermas, entre otros, la educación se sintió interrogada y exigida, comenzando a reflexionar sobre la necesidad de ir más allá de los usos técnicos y/o prácticos de la razón, recurriendo al desarrollo del análisis crítico de las acciones o prácticas educativas. Desde la mencionada perspectiva se comienza a generar la necesidad de repensar el sentido del conocimiento: se enjuicia la razón y se coloca la atención en nuevas formas de interpretar, analizar y comprender la realidad.

Estas nuevas formas darían cuenta de los problemas sociales ocurridos como resultados de las nuevas situaciones políticas, económicas y culturales de los períodos de posguerra. “El carácter puramente instrumental del conocimiento fue enfrentado al conocimiento como fuente de liberación, indispensable para descubrir los significados que se esconden tras los grandes y pequeños discursos.” (Borjas, 2016: 38)

Esta perspectiva crítica de la educación busca, no solo someter de forma permanente los valores y objetivos educativos a la reflexión autocrítica, sino también a incluir las diferentes interpretaciones teóricas que permitan revisar y desarrollar conocimiento a partir de la experiencia práctica. La evaluación se constituye así en algo más que un instrumento, implica que se la entienda “como una práctica de comprensión y de resignificación de las acciones, de los resultados y de la realidad.” (Borjas, 2016: 37)

Desde este marco teórico la evaluación se interpreta como un proceso crítico y reflexivo, apoyado en evidencias de distintos tipos. Este proceso tiene como característica principal la de ser un proceso continuo, durante el cual los actores (estudiantes, docentes, supervisores) se comprometen en una misma acción educativa y se centran en comprender y mejorar, es decir, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica.

Las funciones que están jerarquizadas desde este enfoque son el diagnóstico y la retroalimentación. La concepción de evaluación como proceso continuo cuyo objetivo principal es la mejora de la acción educativa, genera culturas positivas en las instituciones educativas: autocrítica, debate, flexibilidad, incertidumbre, colegialidad (Santos Guerra, 1996).

Existen posturas radicales como la de Díaz Barriga quien opina que el concepto proviene de “la problemática industrial en su búsqueda de evaluar la calidad de los productos fabricados” (1998: 22).

De ahí la relación del término evaluación con el de calidad educativa. Se ha visto con frecuencia discutir la calidad de la educación solo en términos de su eficacia. En consecuencia, los factores que se presentan como factores de calidad de la educación suelen ser solo factores de eficacia, como son los indicadores de rendimiento en los logros de los aprendizajes. Muchos de los autores que plantean el tema de la calidad desde esa

perspectiva, de carácter técnico-prescriptivo, serían probablemente críticos de la postura de Díaz Barriga. Es así que existe un abordaje sobre el tema de la calidad educativa que surge desde el involucramiento comprometido de los propios actores, basada en teoría, y teniendo presente lo que se pretende de la educación en cada contexto particular, es decir considerando las prácticas situadas. De esta forma se definen aspectos específicos para la búsqueda de calidad: la enseñanza del docente, el aprendizaje de los estudiantes y el currículo, por ejemplo.

Lacueva presenta el concepto de calidad educativa destacando el papel del aprendizaje de los estudiantes: “Nuestra escuela debe orientarse hacia el uso intensivo del tiempo, y el predominio de actividades complejas, significativas y de poder formativo: proyectos, problemas, talleres, laboratorios abiertos y semiabiertos, expresión artística, participación comunitaria, entre otras” (2015: 3). La autora rescata el concepto de “escuela de aprender” frente al de “escuela de enseñar” señalando que la evaluación de la calidad educativa debería ser útil para hacer avanzar la actual institución educativa centrada en la enseñanza hacia una modalidad de escuela centrada en el aprendizaje.

De esta manera, se entiende el aprendizaje como un proceso activo y personal de construcción de significados, durante el cual la persona reestructura progresivamente sus esquemas conceptuales, de modo de adaptarlos al amplio rango de experiencias e ideas que se ensancha permanentemente, en contacto con el mundo exterior (Driver, 1989).

Pero, ¿es posible evaluar los cambios internos que se producen a partir de estas reestructuraciones? Parece ser que si el docente diseña actividades de evaluación que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos a una importante gama de situaciones que vayan desde lo rutinario a lo totalmente nuevo, es posible acercarse a una mejor comprensión de la naturaleza del proceso de construcción de nuevos significados que se están produciendo dentro de su sistema cognitivo. Siguiendo a Blythe y col. acordamos en que las actividades deberán exigir a los estudiantes “ir más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo reconfigurando, expandiendo y aplicando lo que ya sabe, así como extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos” (1999: 88).

En la misma línea, Julia Leymoníé afirma que todas las actividades de clase son potencialmente actividades de evaluación a partir de las cuales se puede relevar información útil para cumplir con las funciones básicas de la evaluación: “retroalimentar la acción didáctica y acreditar los aprendizajes” (Fiore y Leymoníé, 2020: 335).

De esta manera puede verse a la evaluación con una naturaleza dual ya que, el docente al evaluar a sus estudiantes obtiene información sobre sus aprendizajes, pero también a partir de los resultados recogidos recibe información sobre el proceso de enseñanza (acción didáctica) que ha organizado y planificado, del uso de los medios, de las

formas de organizar a los estudiantes, de los objetivos establecidos y de las mismas prácticas evaluatorias (Op. cit.).

Cuando nos referimos a la noción de evaluación, en realidad, (...) estamos refiriéndonos a una realidad compleja, compuesta de un conjunto de operaciones y propósitos para obtener una determinada información, procesarla, compararla y elaborar algún tipo de opinión o de valoración al respecto. Una operación que, en todo proceso de aprendizaje, pueden realizar tanto profesores como alumnos, en cualquier momento, y se puede remitir tanto a obtener información sobre lo que se está realizando, como sobre los resultados de sus acciones o actuaciones. (Rué, 2001: 191)

Así, las formas de concebir y poner en práctica las modalidades de evaluación tienen que ver con la concepción de evaluación y las funciones que cumple la misma en el contexto de la institución educativa y en la sociedad.

Pero, ¿cuál es la pedagogía implícita en las acciones evaluativas? Al respecto, Santos Guerra (2014) expresa que la evaluación, desde una mirada pedagógica, tiene un uso pobre y un uso rico. El uso pobre se relaciona con “medir, calificar, comparar, clasificar, seleccionar, jerarquizar, atemorizar, sancionar, acreditar, juzgar, exigir, promocionar”, en cambio el uso deseable tiene que ver con “aprender, dialogar, diagnosticar, comprender, comprobar, explicar, mejorar, motivar, rectificar, contrastar, reflexionar” (Santos Guerra, 2014: 8). Si se realiza una consulta a los docentes acerca de cuál es el mejor uso de la evaluación es posible que todos respondan que es el uso enriquecido, sin embargo, en la práctica las investigaciones revelan que el énfasis está puesto en el uso empobrecido (Op. cit.). Aparece aquí la distancia entre teoría y práctica, entre los discursos de los docentes (prácticas declaradas) y las prácticas realizadas.

En este sentido, Santos Guerra expresa:

He asistido a numerosas sesiones de evaluación en las que los profesores atribuyen el fracaso a causas exclusivamente centradas en los alumnos: son torpes, son vagos, están mal preparados, ven demasiada televisión, no atienden, no saben estudiar, se portan mal, están desmotivados, no entienden, forman un grupo malo, las familias no ayudan, etc... Cuando se atribuyen todas las explicaciones del fracaso a factores ajenos, ¿cómo se va a mejorar la práctica profesional, el contexto organizativo, la organización de los contenidos, la metodología de enseñanza, el modo de evaluación? (Santos Guerra, 1996: 7)

La evaluación educativa aplicada de forma responsable y siendo consciente de su naturaleza puede contribuir a la mejora de las prácticas, teniendo presente sus dimensiones éticas, políticas y sociales.

Reflexiones finales

La evaluación ha sido y continúa siendo un tema polémico en ámbitos educativos, tanto a nivel de estudiantes y docentes como de políticas educativas nacionales e internacionales. Las formas de interpretar a la evaluación educativa tienen que ver con la visión de ciencia que un sujeto posee. El sentido que damos al conocimiento se convierte en el referente teórico que orienta al proceso de hacer una evaluación.

De forma similar ocurre con la educación en general. La educación es uno de los ambientes más propicios para las transformaciones sociales, y en ese marco, la evaluación puede proponer diferentes mensajes según la postura ontológica y epistemológica desde la cual se desarrolle.

Todos los docentes diseñamos actividades de evaluación para que nuestros estudiantes muestren o apliquen los conocimientos adquiridos y a partir de los resultados obtenidos y de la información relevada, decidimos el rumbo del curso para cada estudiante. Este es, nada más y nada menos, el poder de la evaluación.

La evaluación, desde sus dimensiones ética y política, funciona como mecanismo de poder sobre el estudiante, ya que es el docente, las instituciones y las políticas educativas las que deciden los criterios y las formas de evaluación. Entonces, los modos de pensar y llevar a la práctica las distintas formas de evaluación tienen que ver con la concepción de esta y con las funciones que cumple en el contexto de la institución educativa.

Esta breve revisión bibliográfica en relación al concepto de evaluación, básicamente referido a la evaluación de aula, permite observar algunos puntos comunes, a pesar de la diversidad de formas de abordarlo. La evaluación reúne sintéticamente las siguientes características:

- Un conjunto de decisiones y problemas de tipo didáctico, pedagógico, político y ético al que hay que responder.
- Un método para procesar las evidencias necesarias para mejorar el aprendizaje del estudiante y la enseñanza de los docentes.
- Un proceso que busca una variedad de evidencias del aprendizaje de los estudiantes, que debería ir más allá de un examen final.
- Una ayuda para aclarar las metas y objetivos más importantes de la educación y para determinar el grado en que los estudiantes evolucionan en la forma deseada.
- Un sistema de control que permite determinar qué cambios deben efectuarse.
- Un instrumento de la práctica educativa para alcanzar un conjunto de metas educacionales.

Se ha visto en el desarrollo del marco teórico que la evaluación cumple un papel propio en el conjunto de componentes del proceso educativo y la acción didáctica en el aula. En el mejor de los casos permite adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades del aprendizaje, convirtiéndose en sí misma en una etapa de ese proceso, porque a través de la evaluación también se aprende.

Tal vez el desafío más difícil para los docentes sea diseñar estrategias de evaluación que aborden las problemáticas sociales, políticas y culturales actuales. Y que la evaluación no se transforme en una simple asignación de calificaciones a los estudiantes luego de una clase o de un período de enseñanza.

La revisión bibliográfica presentada muestra que las prácticas reales de aula y los modelos teóricos que subyacen a ellas siguen siendo los mismos del siglo XX, por lo tanto, es posible concluir que las prácticas de enseñanza en general y las relativas a evaluación de aprendizajes en particular, han cambiado muy poco desde el siglo pasado a la actualidad.

A partir de esta realidad, el estudio de la evaluación en la formación inicial docente adquiere relevancia, ya que constituye una oportunidad para conocer y desarrollar nuevas prácticas que generen puentes entre los procesos de enseñar y de aprender. Esto sería posible si el docente está dispuesto a compartir y explicar a sus estudiantes los objetivos del curso; a acordar los criterios de evaluación; a enseñar a sus estudiantes a reconocer los procesos cognitivos implicados en las consignas; a poner en práctica diversas actividades que involucren la autoevaluación y la coevaluación; entre otras. Pero, desde las políticas educativas uruguayas continúan los vacíos en la formación en evaluación educativa, tanto de docentes como de estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, J.M. (2007). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid. Morata.
- Blythe, T. y col. (1999). *La Enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires. Paidós.
- Borjas, M. (2014). *La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica*. Rastros Rostros 16 (30), pp. 35-45. Perfiles Educativos. ISSN: 0185-2698. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Carbajosa, D. (2011). *Debate desde paradigmas en la evaluación educativa*. Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 132, pp. 183-192. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

- Coffman, J. (2003). *Michael Scriven on the Differences Between Evaluation and Social Science Research*. En *The Evaluation Exchange*. Harvard Family Research Project.
- Díaz Barriga, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Revista digital: Perfiles educativos, N°79-80, pp. 5-29.
- Driver, R. (1989). *Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos*. En *Enseñanza de las ciencias* 4, pp. 3-15.
- Fiore, E. y Leymonié. J. (2020). *Didáctica Práctica para enseñanza básica, media y superior*: 4a. Edición. Ampliada y revisada.
- Guelman, A.; Cabaluz, F. y Salazar, M. (Coords) (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. Buenos Aires. CLACSO.
- Martín, E. y Martínez, F. coord. (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid. Santillana.
- Santos Guerra, M.A. (1996). *Evaluación Educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*; vol. 1 y 2. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M.A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. La flecha en la diana*. Madrid. Narcea.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. En Robert L. Brennan (Ed.) *Educational Measurement* (4a. Edición), pp.623-646. ACE: PraegerWestport.



Verónica Gutiérrez Marmolejo, 2022. Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)