

LA EDUCACIÓN TECNOCRÁTICA Y LA EVALUACIÓN CON PRUEBAS OBJETIVAS

Dr. Santiago Rivera, José Armando*. Universidad de los Andes. Táchira
e-mail: jasantiar@yahoo.com

RESUMEN

La reforma curricular gestionada por iniciativa del gobierno venezolano en la década de los años sesenta del siglo veinte bajo la orientación de la Organización de Estados Americanos (OEA), toma como referente el modelo educativo tecnocrático, que significó en su momento, una extraordinaria oportunidad para mejorar la calidad formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que encontró en las pruebas objetivas los instrumentos esenciales para *medir* el rendimiento escolar. Sin embargo, su uso y abuso dio como resultado, el incremento de las dificultades y limitaciones de la educación venezolana. Hoy, cuando desde los espacios académicos e institucionales se promueve una evaluación más vinculada con la formación de los estudiantes, no se deben menospreciar los aspectos favorables que pueden ofrecer las pruebas objetivas, consideradas desde una perspectiva pedagógica de la evaluación tecnocrática.

Palabras clave: reforma curricular tecnocrática, innovación educativa, evaluación, pruebas objetivas

TECHNOCRATIC EDUCATION AND EVALUATION BY MEANS OF OBJECTIVE TESTS

ABSTRACT

The curricular reformation negotiated by the Venezuelan government's initiative in the decade of the sixties of the twentieth century, according to the American Organization of States (OAS) guidelines, takes the technocratic educational model as a point of reference, which, at that moment, meant an extraordinary opportunity to improve the formative quality of the teaching-learning processes and which found in objective tests the essential instruments to measure educational achievement. However, their use and abuse increased, as a result, the difficulties and restrictions of Venezuelan education. Today, when evaluation is more oriented to the student's formation in both academic and institutional spaces, the pros of objective testing, from a technocratic point of view, should not be underestimated.

Key words: technocratic curricular reformation, educational innovation, evaluation, objective tests

* Profesor Titular de la Universidad de Los Andes-Táchira. Egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (Profesor en Geografía e Historia (1970) y de la Universidad de Los Andes (Lic. en Educación. Mención: Geografía (1981). Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria (1985) del Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Magíster en Educación Agrícola de la Universidad Rafael Urdaneta (1989). Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Santa María (2003). Desarrolla como Línea de Investigación la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Finalización de artículo: 10-02-2007. Revisión: 10-05-2007. Aceptación: 07-06-2007.

La Educación Tecnocrática.

La exigencia de una educación que permitiese a los países de América Latina superar sus dificultades sociales y mejorar su calidad de vida, urgía ante el reto de ponerlos a tono con los adelantos de la época. La voluntad se manifestó con inquietud durante los años sesenta y setenta del siglo veinte. Era el momento del apremio por emprender el viraje que permitiera mejorar sus condiciones de subdesarrollo y dependencia, situación que apuntó hacia el reclamo de una acción educativa que fuese capaz de impulsar los cambios socio-históricos, particularmente por la notable diferencia con la acelerada evolución científico-tecnológica de los países industrializados del hemisferio norte.

Así, la educación debía ser concebida como un motor esencial para incentivar el cambio social, pues obligaba una formación educativa que calificara las profesiones y la mano de obra solicitada para asumir el reto de la industrialización, a partir de una preparación más práctica que teórica. Significaba, para Bunker (1966), que era necesario entender a la educación como:

“...el conjunto de procesos mediante los cuales...cada persona se desarrolla en si misma, como resultado de todas sus experiencias, dentro y fuera de la escuela. Abarca todo lo que... aprende porque se lo enseñaron y porque también aprovechó otras experiencias de aprendizaje” (p. 9).

Esta perspectiva contrastó con el fuerte apego a los fundamentos educativos tradicionales, orientados a transmitir conocimientos con el dictado, la copia, el calcado y el dibujo. ¿Cómo formar ciudadanos en estos países pobres con un planteamiento educativo obsoleto y descontextualizado, cuando el desafío era democratizar con fundamentos renovados en lo pedagógico y didáctico?. En efecto, presionaba la demanda de la transformación de su realidad de pobreza, atraso y marginalidad, con una educación más formativa que fortaleciera la libertad y el respeto por los derechos de las personas y los valores humanos.

La situación de atraso educativo, debilidad e infortunio histórico, fue aprovechada por la creciente influencia norteamericana en el contexto latinoamericano. Se consideró que su propuesta educativa era la más apropiada para generar un cambio revelador y para facilitar una labor formativa más coherente con los requerimientos del momento histórico. Esa oferta se sustentó en modernos diseños curriculares estructurados en planes y programas, cuyos antecedentes se encuentra en la sistematización de experiencias pedagógicas, creadas para manipular equipos, herramientas y armamento bélico, durante la Segunda Guerra Mundial.

Ante el éxito obtenido con los procesos instruccionales que sustentaron el adiestramiento bélico, piensa Martínez (1989), que los expertos en educación elaboraron propuestas curriculares que ofertaron a países con altos niveles de analfabetismo y pronunciadas dificultades educativas. El total de las fortalezas derivadas de su uso instruccional, representó para la aplicación pedagógica de la técnica y equipos, el establecimiento de una nueva mercancía capaz de innovar los procesos educativos, dada su evidente efectividad para comunicar conocimientos, demostrar habilidades y destrezas y contribuir a internalizar los valores democráticos.

Desde ese punto de vista, el modelo educativo emergente fue promocionado a los diferentes gobiernos latinoamericanos, los cuales fueron visitados por misiones educativas, para llamar la atención sobre lo anacrónico de los sistemas educativos vigentes, la obsolescencia de sus prácticas educativas y la urgente necesidad de transformar su realidad de comunidades dependientes y subdesarrolladas. Entre esas visitas, destacan las de las comisiones enviadas por la UNESCO, la Organización de Estados Americanos y el Banco Mundial, con la firme intención de apoyar la modernización de la educación, bajo el sentido y significado tecnocrático.

Indiscutiblemente las empresas norteamericanas creadoras de la novedosa tecnología educativa, se convirtieron en los nuevos “empresarios” de la educación y los países considerados como posibles “clientes”, recibieron las mercaderías curriculares con sus bondades pedagógicas y didácticas. Ante los resultados tan eficientes y eficaces, según Chadwick (1979), este enfoque dio origen al proyecto educativo tecnocrático, que asimiló los procesos de enseñanza y aprendizaje a una labor instruccional, capaz de capacitar y desarrollar habilidades y destrezas para aprender en forma más práctica, efectiva y rápida que el enfoque tradicional.

Su propósito fue transmitir la información en forma precisa, entendible y practicable, de tal manera que fuese fácilmente conocida, procesada y transferida por los estudiantes en situaciones de aprendizaje. Además, la educación debía desarrollarse como una labor tecnificada y mecanizada, para promover el aprendizaje, bajo condiciones estrictas y rigurosas; por ejemplo, como se desarrollan las experiencias científicas en el laboratorio. Así, el aula de clase fortaleció su sentido de lugar exclusivo para enseñar y aprender, y educar dejó de ser labor del docente para convertirse en tarea de expertos en currículo, pedagogía y didáctica.

Desde esta perspectiva la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo los fundamentos del enfoque educativo tecnocrático, se cionó a la elaboración de diseños curriculares -diseño instruccional- y la actualizaron de los programas escolares, bajo nuevas estructuras pedagógicas que establecen claramente los objetivos, los contenidos, las

estrategias de enseñanza y las estrategias de evaluación. De esta manera, el docente planifica sus actividades escolares, desde lo pautado en el programa. No hay posibilidad de romper con lo indicado, pues eso conllevaría desatender los propósitos de los expertos en planificación curricular y del ente oficial.

La técnica curricular demandó la utilización de equipos e instrumentos audiovisuales para *desenvolver* la enseñanza y el aprendizaje. En efecto, el objetivo del programa se lograría, por el docente, con la firmeza y seguridad que garantiza utilizar medios, tales como el proyector de películas, el retroproyector, el proyector de filminas y diapositivas. Con las ayudas audiovisuales se aportó a los estudiantes, los conocimientos a aprender con demostraciones visuales, que exigió a los docentes, excelente habilidad, destreza, maestría y pericia para mantener la atención de los educandos, al proyectar imágenes más representativas de los contenidos a impartir.

Con los fundamentos teóricos y metodológicos de la educación tecnocrática, educar fue tarea de educadores, quienes debieron recurrir a programas, estructurar planes de trabajo, utilizar módulos estructurados como recetas de estricto cumplimiento, además de apoyarse en libros y guías de estudio y aplicar métodos, técnicas y procedimientos. A tal efecto, el educador se transformó en un ejecutor de programas, lo que tradujo que el desarrollo educativo fuese orientado desde fuera de la escuela; es decir, por las orientaciones formuladas por expertos, al determinar qué, cómo, por qué y para qué se debía realizar la acción formativa.

Los fundamentos educativos, pedagógicos y didácticos dieron paso a los planteamientos de los técnicos curriculares, contratados por el Ministerio de Educación, quienes dictaron las pautas para enseñar y aprender, con el objeto de fijar comportamientos previamente estructurados en los programas escolares. Por tanto, enseñar supuso para los estudiantes participar en procesos planificados, mecánicos y estrictos y el aprender se limitó a reproducir el contenido dado en clase. Allí, lo prioritario fue lograr el objetivo programático, con la aplicación de las actividades descritas como estrategia metodológica sugerida.

En la educación tecnocrática, el educador debió revisar previamente el programa escolar, elaborar los planes de trabajo y los planes de evaluación. Se trata del reajuste de lo establecido en el programa escolar y ofrecer un punto de vista pedagógico más vinculado con las características de la escuela y la comunidad; en otras palabras, readaptar el programa a la situación escolar. De esta forma, opina Hurtado (1980), se pudo atender más estudiantes en las aulas, con una enseñanza más efectiva y práctica. Eso incrementó *“...la responsabilidad del profesor en lo que se refiere a la necesidad de conocer el proceso de la enseñanza y mejorarlo”* (p. 14).

El docente tuvo la oportunidad de reacomodar el programa escolar, se hizo hábil en el diseño de planes, diestro para ejecutar los programas, fiscalizador del logro de los objetivos y experto para medir el nivel de aprendizaje obtenido por sus estudiantes, entre otros aspectos; es decir, se convirtió en un técnico pedagógico. Poco a poco, el educador cedió su formación intelectual por la de un experto que sabe transmitir los contenidos programáticos, planifica muy bien sus actividades escolares, sabe dar una excelente clase, recomendar un buen libro y aplica una evaluación objetiva, entre otros aspectos.

Pero también, debió enfrentar dos retos importantes (Simpson,1967). En primer lugar, fue imprescindible atender a la explosión de conocimientos, pues ellos se expanden y se difunden geoméricamente y exige al docente estar al día en los contenidos de la asignatura que enseña. En segundo lugar, cita la complejidad de la realidad sociohistórica de los países pobres y las cambiantes necesidades educacionales nacionales que caracterizan a los alumnos que reciben la instrucción, pues la rápida expansión de la automatización, les exige desarrollar y renovar sus habilidades y destrezas para obtener, procesar e internalizar la información.

Indiscutiblemente esto favoreció la vigencia del modelo de dominación impuesta desde Europa en el siglo XVII y XVIII, ahora barnizada con los tiempos renovados por el impulso de la ciencia y la tecnología, como garantes de la victoria aliada en la Segunda Guerra Mundial; es decir, se fortaleció la tendencia de buscar la solución a las dificultades nacionales con las recetas extranjeras, o para decirlo con otras palabras, menospreciar las voluntades nativas que conocen su realidad, por las gestiones que imponen enfoques, estrategias y acciones descontextualizadas e inoperantes porque provienen de atender dificultades extrañas a lo nacional.

Por cierto Quiceno (1988), al respecto afirmó: *“...hemos creído demasiado en la experiencia de los otros, como si fuera nuestra propia experiencia”* (p. 16). Asimismo, alertó respecto al hecho de que el innovador modelo educativo, de importancia para resolver otros problemas, fuese asumido por administradores, economistas, psicólogos, sociólogos y comunicadores sociales, porque para el citado autor, *“... vinieron especialistas en diseñar planes, proyectos y programas en educación. No vinieron pedagogos ni educadores sino expertos en educación, formados en economía, sociología, administración y planeamiento, saberes de especialización avanzada”* (p. 17).

Para concretar, el modelo educativo tecnocrático significó en su momento, una extraordinaria oportunidad para mejorar las calidad formativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Era una respuesta a una educación en crisis, de fuerte apego a lo tradicional, donde el docente era la fuente del saber, la memorización era el sinónimo de aprendizaje y los medios más activos para enseñar eran el pizarrón, la tiza, el borrador, el libro y el

cuaderno. Por otra parte, introdujo la planificación de la labor pedagógica, además que facilitó evaluar el rendimiento escolar con instrumentos más confiables que la tradicional evaluación subjetiva.

La evaluación tecnocrática

Con la educación tecnocrática, la acción educativa fortaleció el uso del método, la técnica y el procedimiento; la posibilidad de suministrar y sistematizar los mecanismos para estructurar los procesos de enseñanza y aprendizaje, se erigió como una opción viable en el propósito de resolver problemas tradicionales del aula de clase. Ante la facilidad para orientar su labor, el educador encontró en el programa, a simple vista, las descripciones de los objetivos para lograr el cambio de conducta, las actividades de enseñanza y de aprendizaje y las actividades para evaluar -desde la verificación y medición- el aprendizaje adquirido por los estudiantes.

Desde esa perspectiva, el docente diseñó planes de trabajo para transmitir contenidos programáticos, se convirtió en *aplicador* de secuencias programáticas estrictas, lineales y mecánicas, con un funcionamiento metódico y organizado. Precisamente, estos son los fundamentos teóricos y metodológicos del conductismo, que según Lacueva (1989), “... era considerado (en su momento) una psicología moderna, objetiva, experimental, limpia de ambigüedades. Lista para ofrecer resultados de los que se podía derivar prescripciones didácticas, firmes, claras y racionales” (p.5).

Significa esto, que la educación tecnocrática se apoyó en el conductismo, con lo cual se manifestó la presencia de la fragmentación del conocimiento y la sustentación del pensamiento educativo positivista. Eso dio origen a que el aprendizaje se convirtiese en una acción planeada, neutral, apolítica y desideologizada, para la cual lo fundamental era el logro del objetivo programático. Acorde a esto, el Ministerio de Educación (1983), propugna que la acción del docente debería ajustarse a la adquisición y ampliación de conocimientos, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes, hacia el logro de los objetivos programáticos con efectividad y éxito.

Justamente, es allí donde se inserta la evaluación desde la perspectiva tecnocrática. Esta orientación supuso avanzar más allá de la apreciación subjetiva del educador al emitir su veredicto cuantitativo sobre el rendimiento de sus estudiantes. Fue imprescindible valorar en forma integral la participación de los alumnos y alumnas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde diversos puntos de vista; en especial, medir su nivel de aprendizaje en concordancia con el logro del objetivo, a la vez que registrar su asistencia, participación, responsabilidad, aportes en la clase, entre otros aspectos.

La evaluación tecnocrática asumió su tarea *medidora* de los aprendizajes y estuvo signada por el sentido de instrumental, práctico, procedimental y experiencial, ajustada a la aplicación de la planificación metódica, organizada y estructurada. La prioridad era tomar en cuenta los objetivos; éstos definen qué, cómo, por qué y para qué evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir del cumplimiento de las funciones básicas de calificar, promover y clasificar a los alumnos, al medir y cuantificar su rendimiento escolar. Así, la evaluación daba el salto desde la subjetividad del docente, a la valoración cuantitativa.

Para Sosa (1980), esta forma de evaluar trajo como consecuencia que el docente se configurara como *medidor* del rendimiento escolar, en forma estructurada, sistemática y organizada, para valorar la demostración del dominio conceptual adquirido al participar en planificadas actividades de enseñanza. Este cambio representó una relevante y significativa contribución para pasar de la medición subjetiva a la medición instrumental. Desde este enfoque, evaluar pasó a ser una labor de aplicación de técnicas y mecanismos factibles, desde donde se pudo apreciar el rendimiento escolar en forma objetiva, evidente y tangible.

Esta forma de evaluación encontró en las pruebas objetivas, los instrumentos esenciales para medir el rendimiento escolar. Según Carreño (1981), la aplicación de las pruebas objetivas constituyó una opción válida para calificar objetivamente al estudiante, pues se pudo diferenciar con certeza, las respuestas correctas de las incorrectas. Con ello, el docente halló la oportunidad de distinguir y diferenciar con claridad quién aprendió, al responder una batería estructurada con test de verdadero y falso, completación, pareo, selección múltiple, ejercicios de identificación y respuesta breve, entre otros.

Se trata de la transferencia de experiencias obtenidas en la psicología, con la aplicación de los tests. La práctica de detectar el nivel de reacción de las personas ante tests, estructurados desde marcos teóricos renovados sobre la inteligencia, sirvieron para que los técnicos en educación, los aplicaran en la evaluación de los aprendizajes.

Precisamente, Sosa (1980), alude que los antecedentes de la inserción técnica en la evaluación, tuvo como referencia importante, la aplicación de los primeros tests con fines evaluativos; con ellos fue posible tener evidencias y realizar una evaluación concreta, precisa y objetiva del rendimiento escolar. Coloca este autor, en el primer plano, que el intento inicial de esta forma de evaluar se realizó en Boston en 1845, por Horace Mann, quien decidió su aplicación en los exámenes escritos sobre aritmética, geografía, gramática, historia y otras asignaturas. A partir de ese momento, cita el autor, emergen otros casos importantes de aplicación de tests, como los experimentos

realizados por J. M. Rice, en 1897 y 1904; el test de Thorndike, considerado como el padre de la medición educativa; el test de Stone de razonamiento aritmético; intentos orientados a tecnificar los procesos evaluativos.

Otro caso destacado por Sosa (1980), refiere que “...en 1904, el Gobierno Francés pidió a Alfredo Binet que preparara un instrumento de medida que hiciera posible descubrir a los niños torpes, que no podían beneficiarse del sistema escolar corriente” (p. 25). Con Binet se da el primer intento por evaluar los aprendizajes escolares en forma sistemática y éste a su vez se constituye en la evidencia más relevante que explica el impacto, para la época, de la evaluación cuantitativa. De esta forma, los conocimientos de los estudiantes fueron percibidos justa y demostrativamente, para dejar a un lado la apreciación subjetiva del educador. El educando obtuvo su calificación sin interferencias.

Con estas experiencias se dio inicio a la evaluación con los tests psicológicos aplicados a la evaluación del rendimiento escolar y se pudo asignar valores cuantitativos y cualitativos a los aprendizajes. Hurtado (1980) valora tal posibilidad cuando opina que este:

“...proceso permite asignar números a sujetos u objetos, tiene como función clasificar, comparar, establecer, describir un estado o cambio, predecir; funciones que puede realizar utilizando diferentes tipos de pruebas que muestren grados de rendimiento alcanzado, o bien la observación sistemática, que se vale de escalas, tarjetas de control, tarjetas de resultado” (p. 17).

La nueva consideración de la evaluación, permitió apreciar la aplicación de las pruebas objetivas como apoyo de fundamental importancia en el mejoramiento de la calidad formativa del acto educante. Este apoyo a la evaluación de carácter cuantitativo, puso de manifiesto que las pruebas objetivas brindaron el soporte efectivo para la aplicación de los avances de la estadística, la psicología, la sociología y la tecnología, en la educación, a la vez que diversificó las posibilidades de utilizar instrumentos confiables para realizar los procesos evaluativos en una forma más coherente con los objetivos programáticos y el diseño curricular que les sirve de guía instructor.

Las pruebas objetivas y la evaluación del rendimiento escolar.

La actividad escolar de acento tradicional -que estuvo orientada por el educador instruido, letrado, culto y sabio-, cambia con la educación tecnocrática; su labor pedagógica se redujo a transmitir los contenidos descritos en los programas escolares, de acuerdo a lo estipulado en el diseño curricular elaborado por los expertos para guiar y evaluar los procesos de

enseñanza y aprendizaje en la práctica de aula. Allí, evaluar significó precisar cuál ha sido el nivel de aprendizaje obtenido como resultado de la enseñanza. Eso trajo como consecuencia, medir el aprendizaje con la aplicación de un test elaborado para ese fin por el educador, bajo la supervisión del técnico evaluador.

El propósito de la evaluación fue juzgar el rendimiento escolar y establecer valoraciones, a partir de lo establecido por los objetivos -constituidos en el punto de partida esencial y básica-, para considerar el nivel y efectividad de lo aprendido. Esto se corresponde con la definición formulada por Carreño (1981), cuando afirma:

“Por evaluación entendemos, en términos generales, la acción de juzgar, de inferir juicios a partir de cierta información desprendida directa o indirectamente de la realidad evaluada, o bien, atribuir o negar calidades o cualidades al objeto evaluado o, finalmente, establecer reales valoraciones en relación con lo enjuiciado” (p. 199).

La enunciada actividad de evaluar se limitó al objetivo programático que orientó y sistematizó la secuencia de momentos para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Con él, se obtuvo en forma precisa, el dato para valorar y juzgar el aprendizaje de los estudiantes; es decir, el objetivo da la pauta de lo que se debe enseñar. Para Howitt (1968), los objetivos se constituyeron en el centro fundamental de los procesos de enseñanza, pues *“...posee la enorme ventaja de permitir al maestro medir el progreso en el curso de la instrucción, establecer las bases de la nueva enseñanza, decidir la clase de labor complementaria necesaria y evaluar su propia enseñanza”* (p. 1).

El objetivo definió la certeza de lo que los estudiantes deben hacer, decir y explicar sobre una temática determinada y, desde allí, precisar qué piensan y desde qué puntos de vista lo piensan, pues se concibieron como las conductas que el sistema educativo, pretende fortalecer, innovar y/o formar en los estudiantes. Es por eso que debe existir una necesaria e ineludible interrelación entre los objetivos generales y los específicos, porque los específicos, garantizarán el logro del general. Así, el objetivo marcó la pauta de la enseñanza y, en efecto, de las actividades que debió desarrollar el docente para que los educandos aprendieran lo pautado por la finalidad educativa.

Quiere decir que el objetivo estableció el cambio de conducta deseado. Por tanto, la evaluación deberá confirmar el nivel en el que los estudiantes lo han logrado. De allí que, según la opinión de Sosa (1980), cuando se formulan los objetivos hay varias preguntas que es necesario responder al analizar el proceso de enseñanza: a) ¿qué comportamiento se va a establecer?; b) ¿de

qué refuerzos se dispone?; c) ¿qué respuestas son apropiadas para introducir programas de aproximación sucesiva que lleven hasta la forma definitiva del comportamiento?; d) ¿cómo pueden programarse eficientemente los refuerzos para mantener el comportamiento?

Al asumir estas interrogantes como guías para el logro del cambio de conducta, ellas se convierten en las fuentes primordiales de información para la estructuración de las pruebas de evaluación del rendimiento escolar. Esa elaboración no puede ser un acto improvisado sin previo estudio y preparación. Por el contrario, amerita de un esfuerzo tecnificado que tome en cuenta a los objetivos y contenidos programáticos enseñados. Afirma Howitt (1968), que se ha de tener presente que, al seleccionar las fuentes para las pruebas, es importante no sólo el contenido, sino que además los objetivos que sirvieron para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Carreño (1981), este acontecimiento representó avanzar más allá del empirismo tradicional, el cual resultó sustituido por la innovadora tecnología educativa. Además que la intuición fue sustituida por el conocimiento, y la costumbre o el capricho fueron reemplazados por los principios científicos aplicados al mejoramiento de la evaluación de la práctica escolar cotidiana. Eso traduce para los expertos en tecnología educativa, un cambio revelador, contundente y paradigmático, al privilegio de la subjetividad del educador como referente de la evaluación, porque ahora el instrumento confiable es la prueba objetiva.

Evaluar entonces constituyó una acción técnica apoyada en la elaboración de instrumentos confiables, rigurosos y estrictos. Con estos cambios fue posible aplicar nuevos mecanismos, instrumentos y técnicas más lógicas, racionales y científicas. De allí emergió la elaboración de las pruebas objetivas que, según Valbuena (1982), son *“...construidas a base de reactivos cerrados y específicos, de modo que las respuestas no requieren elaboración, sino sólo señalamiento o mención, y pueden ser calificadas por cualquiera que conozca las respuestas correctas, sin diferencia del resultado.”* (p. 59).

En palabras de Hurtado (1980), una prueba objetiva se entiende como:

“...un procedimiento sistemático, que presenta a los individuos un conjunto de estímulos a los que debe responder. Estas respuestas permiten el uso de números de los que comúnmente pueden hacerse inferencias sobre la eficiencia y dominio de áreas específicas de aprendizaje, en general, del aprendizaje académico” (p. 17).

Con estos instrumentos se pudo verificar el aprendizaje conceptual, comprensible, aplicado, analítico, sintético y evaluativo, tal como lo

recomendó la muy descalificada, pero también ponderada, taxonomía de Bloom.

Con la citada taxonomía se facilitó una secuencia de comportamientos, que en orden de dificultad, demandó de los educandos acciones para aprender, concretas y realizables. Por eso la aplicación de las pruebas objetivas se convirtió en el medio por excelencia para realizar la evaluación del rendimiento escolar. En el común desenvolvimiento escolar, representaron el instrumento por excelencia que utilizó el docente para verificar el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. La magnitud de su efecto pedagógico, lo pone en clara evidencia Carreño (1981), cuando afirma que su aplicación hizo posible:

- Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza
- Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje
- Dirigir la atención del alumno hacia aspectos de mayor importancia, conclusivos o centrales en el material de estudio
- Orientar al alumno sobre su grado de avance o nivel del logro en el aprendizaje
- Reforzar oportunamente las áreas de estudio en las que el aprendizaje sea insuficiente
- Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido
- Juzgar la viabilidad de los programas escolares
- Planear las subsiguientes experiencias de aprendizaje.

Como se puede apreciar, con la aplicación de las pruebas objetivas se mejoró sustancialmente los procesos de evaluación; en especial, sistematizar los resultados del rendimiento escolar, la posibilidad de mejorarlos, de tal manera que los estudiantes pudiesen apreciar el nivel de su desempeño escolar y tomar las medidas personales correspondientes, al conocer de manera directa los resultados de su aprendizaje. Con las pruebas objetivas, los alumnos y las alumnas, evidenciaron sus fortalezas, pero también sus debilidades. Eso facilitó, de una u otra forma, la obligación de mejorar su desempeño escolar en determinada asignatura.

Además, las pruebas objetivas tuvo un amplio abanico de posibilidades para realizar una evaluación coherente y rigurosa, para lo cual recurrió a test de verdadero y falso, completación, pareo, respuesta breve, selección múltiple, entre otros; lo que permitió precisar el logro y nivel de la obtención de los conocimientos. Como también en cuáles objetivos se detectó dificultad para aprender y entender la confiabilidad de la calificación asignada por el educador. Eso trajo consigo que evaluar ya no disponía tan sólo de las

pruebas orales y las pruebas tipo ensayo, sino de una amplitud de test que aseguró más confiabilidad y validez a enseñar y aprender.

Una reflexión para cerrar

La educación tecnocrática fue objeto de cuantiosas críticas; en especial, por los efectos que derivó en la práctica escolar la aplicación de sus fundamentos teóricos y metodológicos. Su base conceptual evidenció los fundamentos de la teoría científica positivista cuestionada por los emergentes planteamientos del postpositivismo y la teoría marxista de la educación, pues desde estos puntos de vista, la educación tecnocrática acentuó las contradicciones entre la acción educativa y las dificultades sociales, a la vez que complejizó el logro de los cambios y la transformación nacional.

Para Díaz (1994), la educación tecnocrática representó la industrialización del acto educante y respondió a una estrategia internacional promovida desde los países industrializados para mantener su injerencia hegemónica que derivó en la profundización de los desequilibrios socio-económicos, los problemas educativos, el subempleo profesional, las distancias entre el sector educativo y el productivo; peor aún,

“...se perdió calidad en los procesos formativos en casi todos los niveles del aparato escolar; proliferaron instituciones descontextualizadas de las particularidades del saber pedagógico e ideológicamente neutras, y se experimenta la más profunda crisis de valores y de principios rectores para una sociedad en crisis” (p.4).

Chadwich (1979) considera que este enfoque, facilitó la elaboración de modelos pedagógicos y didácticos desde los conocimientos y experimentos del behaviorismo, con el objeto de modernizar la enseñanza. Aunque su aplicación condujo a la formación del educador hábil para planificar, ejecutar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, profundizó los mecanismos y rutinas tradicionales. Por eso fue preocupante observar que con la aplicación de los métodos, técnicas y procedimientos, de la tecnología educativa, surgió una docencia indiferente, resignada, alienadora y carente de responsabilidad social e histórica.

No se puede negar que todavía se mantiene vigente en escuelas y liceos con un conductismo soterrado que se manifiesta en los exámenes parciales y que aún dificulta la aplicación de los fundamentos de la evaluación formativa. El resultado: una práctica escolar donde lo más importante es saber ejecutar acciones planificadas en el aula sin conexión con el entorno para evitar la “contaminación” subjetiva, fundamentalmente, ideológica y política. De allí que

hoy se cuestione fuertemente sus implicaciones en la merma de la calidad formativa y su abstracción de la realidad compleja y cambiante.

En el mismo instante en que el modelo educativo tecnocrático se comenzó a aplicar -década de los años sesenta del siglo XX-, se hicieron innumerables protestas en los escenarios académicos. La censura apuntó hacia la merma de la reflexión, la crítica y la creatividad. La docencia tradicional, aunque intelectualizada y subjetiva, exigía y daba oportunidad para la reflexión y la manifestación de otros puntos de vista, mientras que, con las pruebas objetivas, los educandos se limitaron a parear, subrayar y colocar equis. Esto, según Quintero (1980), trajo como consecuencia:

“La desorganización del pensamiento, la disminución del pensamiento crítico, la pérdida de la conciencia de lo histórico, la disminución de la capacidades de análisis, razonamiento y comprensión por la imposición de procedimientos pedagógicos conductistas, la incomunicación progresiva en el estudiantado, la imposibilidad para profundizar en el contenido de las asignaturas, así como para realizar trabajos de investigación en las “cátedras” (p.31)

Estas circunstancias legaron al acto educante un acento desvirtuado, en cuanto que la enseñanza y el aprendizaje se limitaron a detectar calificaciones sin efecto formativo, sino meramente instruccional. Quiceno (1988), estima que con la tecnología educativa la educación:

“...perdió en la capacidad de formación de los sujetos, en la creación de valores educativos. Por su parte el magisterio sustituyó el manual, el libro dogmático y frío por los objetivos, el currículo, la evaluación, las unidades curriculares que agregaron la técnica educativa y con ella la creencia de acercarse a la objetividad cuando todavía se seguía pensando en la idealidad” (p. 18).

La utilización estricta de métodos, técnicas y procedimientos ceñidos a la linealidad y al mecanicismo, condujo a la formación de un profesional automatizado, acrítico y despreocupado por su formación integral, condicionado por la transmisión de la información del contenido programático; a un educador hábil para dar la clase pero nefasto para articular la clase con la problemática de la realidad, que respondía a una labor circunscrita a dictar y/o explicar simplemente el contenido pero incapaz de prestar atención a lo pautado por el objetivo. Sin embargo, no se puede menospreciar que con las pruebas objetivas se pudo orientar el proceso de evaluación hacia la obtención de resultados más coherentes con el mejoramiento de la calidad de la acción formativa. No obstante, su uso indiscriminado trajo como consecuencia convertirlas en el único y exclusivo instrumento para realizar la

evaluación; por tanto, en vez de servir para juzgar el rendimiento escolar, derivó en una medición más sofisticada.

El propósito de la aplicación de las pruebas objetivas desvió la orientación pedagógica de realizar el acto evaluador de una forma más integral, sistemática y armónica. Su uso y abuso desvirtuó la intención de la taxonomía de Bloom, que sirvió para graduar los niveles de dificultad del aprendizaje, porque los educadores se limitaron a los niveles de conocimiento, comprensión y aplicación y no se realizó la evaluación del análisis, síntesis y evaluación, cuyas exigencias demandaban un alto nivel de reflexión, crítica y creatividad. De allí que el aprovechamiento de los fundamentos de la Educación Tecnocrática y de la evaluación con las pruebas objetivas, da como resultado, a la vez que una deformación, el incremento de las dificultades y limitaciones de la educación venezolana. Al respecto, afirma Lacueva (1989):

“No podemos consolarnos pensando que la vieja tecnología educativa como tal nunca ha llegado a seguirse fielmente en nuestras escuelas. Pues si bien esto es cierto, también es verdad que ha influido con fuerzas a través de una versión deformadora, adaptada a rutinas de supervivencia del depauperado mundo escolar y encubridora de la misma bajo la máscara de la modernidad. Esta versión acentúa los peores rasgos de la Tecnología Educativa: dosificación de la enseñanza, gota a gota, control del proceso totalmente fuera de las manos del aprendiz, evaluación artificial paso a paso,... y los cumple desganadamente para el logro de aprendizajes de muy bajo nivel” (p. 8).

Hoy, cuando desde los espacios académicos e institucionales -el Ministerio de Educación-, se promueve una evaluación más vinculada con la formación de los estudiantes, no se pueden menospreciar los aspectos favorables que se pueden obtener de la aplicación de las pruebas objetivas. De una u otra forma, sirven para detectar en nivel de adquisición de los conocimientos aprendidos, tomar las previsiones para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promover actividades remediales que permitan a los educandos, mejorar su formación integral, entre otros aspectos. Se pretende, en consecuencia, dar un sentido y significado pedagógico a la evaluación tecnocrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunker, H. (1966). *Principios fundamentales de evaluación para educadores*. San José, Puerto Rico: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.

- Carreño, F. (1981). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Editorial Trillas, S.A.
- Chadwick, C. (1979). *Tecnología educacional para el docente*. Cuarta Edición. Buenos Aires: Ediciones Paidós, S.A.
- Díaz, D. (1994, Mayo 03). *La industrialización de la educación*. Diario de La Nación, p. A4.
- Howitt, L. (1968). *Pruebas prácticas en el aula*. México: Editorial UTEHA.
- Hurtado, M. (1980). *Pruebas de rendimiento académico y objetivos de la instrucción*. México: Editorial Diana, S.A.
- Lacueva, A. (1989). *Más allá de la vieja tecnología*. Acción Pedagógica N°1 (5-20).
- Martínez, A. (1989, Mayo). *Modelo curricular y tecnología Educativa en Colombia*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro en Tecnología Educativa. Aspectos críticos en su concepción y aplicación. Neiva, Colombia.
- Ministerio de Educación. (1983). *Manual de instrucción programada sobre el proceso de evaluación en Educación Básica*. Proyecto Multinacional de Currículo. Organización de Estados Americanos. Caracas.
- Quiceno, H. (1988). *Corrientes pedagógicas en el siglo XX en Colombia*. Educación y Cultura N° 14, 12-18.
- Quintero, M. (1980). *El modelo tecnocrático y la educación superior en Venezuela*. Caracas: La enseñanza viva.
- Simpson, R. (1967). *La autoevaluación del maestro*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Sosa, P. (1980). *Medición y evaluación del trabajo escolar*. Segunda Edición. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Valbuena, A. (1982). *La evaluación: una vía de mejoramiento educativo*. Programa: Construcción de pruebas de rendimiento académico. Parte I. Ministerio de Educación. División de Tecnología Educativa, Caracas.