

La ética en la evaluación educativa.

Ormart, Elizabeth.

Cita:

Ormart, Elizabeth (2011). *La ética en la evaluación educativa. I Congreso Internacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación de Bogotá, Bogotá.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/235>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/k3z>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Título:

Autora: Dra. Elizabeth Beatriz Ormart



Resumen:

En el presente escrito partimos de una definición de evaluación educativa desde una perspectiva ética, lo cual supone considerarla en su complejidad. La ponderación de los elementos involucrados en la evaluación educativa desde la consideración de su complejidad constituye un desafío permanente para las competencias del docente pero asimismo es lo que garantiza el ejercicio de una evaluación desde la perspectiva de la ética. A partir de allí, exponemos los elementos presentes en el diseño y ejecución de la evaluación. Finalmente, para considerar una situación concreta en su singularidad proponemos el recorte de uno de los capítulos de la serie *Los Simpsons*. En este capítulo Bart se encuentra a punto de repetir el grado y la maestra tiene que definir su promoción a partir de una evaluación. A partir de este recorte se presenta un modelo de evaluación multivariable que permite ponderar las diferentes variables que confluyen en la situación y reflexionar acerca de la decisión de calificación de la docente.

Palabras clave: aprendizaje, ética, evaluación, enseñanza, calidad, Los Simpsons.

Datos de la autora: Profesora Adjunta Regular de Psicología, Ética y Derechos Humanos. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta de Introducción al Conocimiento Científico, en la Universidad de La Matanza. Formadora de docentes a través de cursos de capacitación desde el año 1990 hasta la actualidad a través de Programas de Extensión Universitaria.

Introducción

El presente trabajo surge de la puesta en diálogo de dos ámbitos disciplinares diferentes: la educación y la ética.

Esta puesta en diálogo, surge de un programa de investigaciones titulado: Ética y Educación en el que venimos trabajando desde 1995 y que se lleva adelante en diferentes instituciones educativas¹. El corazón de éste proyecto está centrado en la enseñanza de la ética y los derechos humanos, en tanto contenido disciplinar y transversal. De éste núcleo se desprenden cuatro áreas: la enseñanza aprendizaje en el nivel inicial –orientado a niños de 2 a 6 años-, en el nivel primario –comprende niños de 7 a 10 años- , en el nivel medio –comprende la población adolescente- y en el nivel superior –incluye los procesos de enseñanza y aprendizaje en estudios de grado y tecnicaturas.

El trabajo que presentaré en esta oportunidad aborda algunas problemáticas éticas que se circunscriben a la segunda de éstas áreas. Dentro del nivel de educación primaria, la evaluación educativa encuentra diversos desafíos. Intentaré en este escrito reflexionar sobre una situación concreta de evaluación que se desarrolla en la Serie televisiva *Los Simpson* y que nos servirá como estímulo para hacer un ejercicio metodológico contextualizado en el que se pondrán al descubierto diferentes desafíos éticos que enfrentan los docentes y los alumnos. Trataremos de extraer de éstas reflexiones lineamientos éticos para el diseño de un código de ética en evaluación educativa.

Comenzaremos desarrollando algunos postulados éticos, metodológicos y pedagógicos para luego abocarnos al abordaje situacional.

1.- Complejidad del acto evaluativo

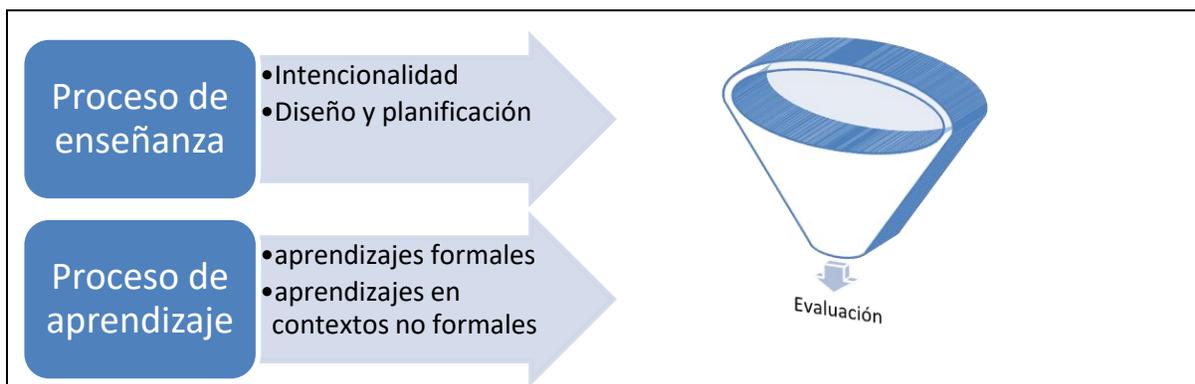
Vamos a comenzar por una obviedad, educar es difícil. Aprender también lo es. Pero los procesos de enseñanza y aprendizaje se precipitan en el acto evaluativo, que es un terreno en el que se condensan obstáculos de distinta índole. En la evaluación se cristalizan las problemáticas y las deficiencias presentes en ambos procesos. Sostenemos este paralelismo en la medida que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que se pueden pensar en paralelo, como productos de la situación de enseñanza aprendizaje. En dicha situación confluye un tercer elemento en torno al cual se organizan los anteriores, este es, el objeto de estudio.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son paralelos pero a veces no son correlativos. El docente planifica y diseña estrategias para favorecer el aprendizaje pero no siempre éstas resultan en buenos aprendizajes. Por otro lado, constatamos cotidianamente que los alumnos aprenden más allá de las intenciones del educador. Aprenden a través de juegos, rutinas, ejemplos, costumbres, prácticas culturales, etc. En numerosas ocasiones aprenden en contextos informales pero no en el ámbito formal de educación.

¹ Ver: www.eticar.org

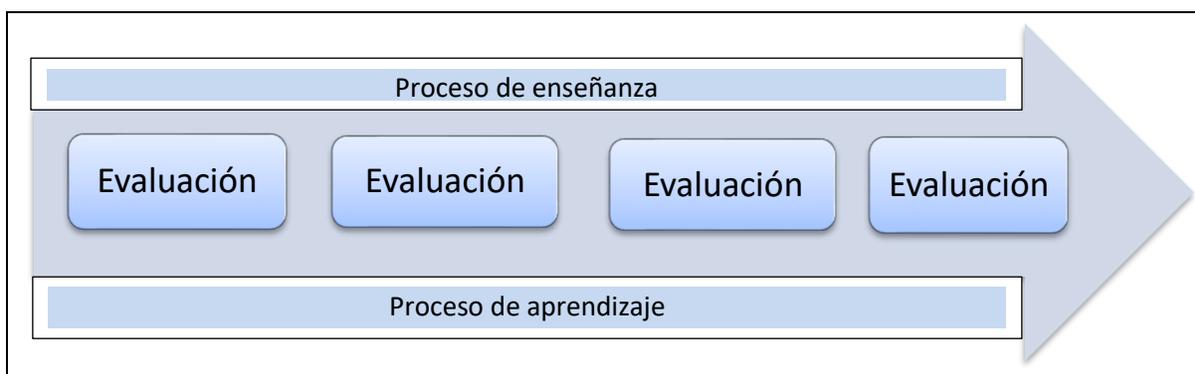
Cuando llega el momento de la evaluación se ponen de manifiesto, por un lado, las dificultades que ha tenido el docente en el diseño y planificación de estrategias de aprendizaje y por otro los obstáculos que encuentra el alumno en la interacción con el objeto de conocimiento. La evaluación funciona entonces como una foto de un momento en el que ambos procesos se detienen y las dificultades y logros se cristalizan. (Diagrama 1)

Diagrama 1



Sin embargo, este diagrama tiene limitaciones. En primer lugar, la evaluación no es un momento aislado y separado del proceso de aprendizaje sino que es parte de él. En segundo lugar, una fotografía no es suficiente. La evaluación tiene que funcionar como un cinematógrafo que toma fotos sucesivas (fotogramas) y a través de ella nos muestra el movimiento que se produce al interior de ambos procesos. De este modo, no sólo evaluamos el final de un proceso sino en su interior. (Diagrama 2)

Diagrama 2

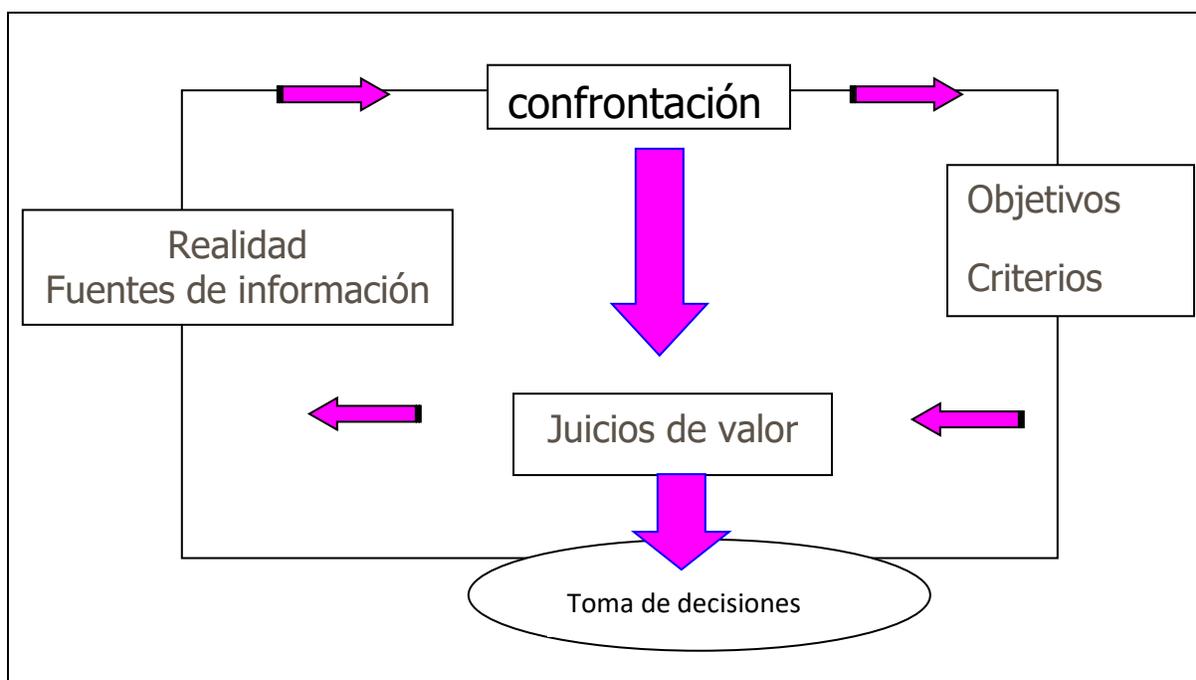


La metáfora de los fotogramas permite pensar que ambos procesos se encuentran enlazados en torno al objeto de conocimiento y las sucesivas imágenes que el docente, los alumnos y otros actores institucionales toman reflejan la trama de los desarrollos educativos.

2.- Hacia una definición de la evaluación desde una perspectiva ética

Algunos de los conceptos centrales que emergen de las diversas definiciones existentes de evaluación (la evaluación de objetivos de Tyler, la evaluación como toma de decisiones de Stufflebeam, la evaluación sumativa y formativa de Scriven, etc) son: tarea compleja, proceso, fuentes de información, confrontación, juicios de valor, objetivos, criterios, toma de decisión.

Diagrama 3



Tomando los aportes de diferentes pensadores acerca de la evaluación, podríamos decir que evaluar es una tarea compleja que supone diseñar instrumentos que permitan extraer de la realidad datos capaces de ser confrontados con ciertos criterios u objetivos propuestos por el docente, a partir de esta confrontación emitir un juicio de valor y realizar la toma de decisiones que de él se desprenden.

La complejidad del proceso está dada por los elementos intervinientes, su imbricación y su necesaria fusión con el contexto. El contexto no puede ser considerado una variable independiente sino que en los procesos de enseñanza aprendizaje el contexto se vuelve inherente a los mismos. La imposibilidad de considerar al contexto una variable independiente dificulta el proceso mismo de evaluación. Cuando sostenemos la necesidad de contextualizar el aprendizaje estamos proponiendo el diseño de instrumentos de evaluación continua que puedan registrar los avances en el aprendizaje de los alumnos. Utilizando la metáfora anterior, proponemos que las evaluaciones funcionen al modo de fotogramas, registrando objetivamente los progresos y limitaciones, tanto de los alumnos

como de las estrategias didácticas utilizadas. La contextualización de la evaluación áulica no se dirime en una nota conceptual o de participación en clase. Sino en el registro detallado del desarrollo de las diferentes habilidades que requiere la asignatura impartida.

En el nivel primario, en el que los docentes están en contacto diariamente con las familias, es posible trabajar con ellas para que funcionen como soporte y facilitadora de los aprendizajes. Los niños siempre son ellos y sus familias, o los otros significativos con quienes conviven. La escuela primaria no puede olvidar la importancia del contexto familiar. Es preciso repensar la escuela como espacio de participación y compromiso de docentes, alumnos y familias.

En el contexto áulico el evaluador busca los indicadores pero como sabemos esta observación de la realidad no es previa a la teoría. La teoría antecede la observación. El evaluador desde su marco teórico deberá plantear objetivos y criterios. Estos últimos se operacionalizan en indicadores que buscará en la realidad.

La evaluación se da en un “entre” (ver diagramas 3 y 4) El evaluador planteará la evaluación desde la realidad y la realidad será el suelo del que brotará el planteamiento. En un ida y vuelta cargado de teorías e hipótesis, el evaluador delinea: objetivos (¿qué?), alcances y funciones (¿para qué?), destinatarios (¿quién?) y cronograma (¿cuándo?). A partir de aquí podrá determinar los criterios y los indicadores de la realidad que le permitan recoger la información que busca. Pero sin duda, deberá prever de qué manera puede acceder a estos indicadores y para ello definirá los instrumentos más adecuados (¿cómo?). Este paquete de información deberá ser confrontado con los objetivos y criterios iniciales y de esta confrontación surgirán los juicios de valor acerca de: la calidad de los aprendizajes de los alumnos y la adecuación o no de las estrategias didácticas del docente para presentar los contenidos. En este punto será preciso tomar las decisiones necesarias para rectificar o ratificar el curso de las acciones docentes.

3.- Ética y complejidad

Partimos del Hexágono sistémico propuesto por Fernández Pérez (2005) para considerar los diferentes aspectos involucrados en la evaluación. Este es un modelo que aborda de forma interrelacionada los elementos que el docente debería tener presente a la hora de planificar la evaluación.

Diagrama 4



Sin embargo, este hexágono es una forma vacía de contenido que sólo nos indica las diferentes variables presentes en el diseño y ejecución de la evaluación educativa. Su aspecto sistémico resulta sumamente relevante ya que, las interrelaciones entre los elementos son las que nos darán una medida del logro de una evaluación de calidad. La calidad está dada por la ponderación e interrelación presente entre estos elementos. Una evaluación de calidad debe haber sido planificada teniendo presentes estos elementos, pero además y fundamentalmente, la coherencia entre ellos.

Cuando hablamos de ética se hace necesario diferenciarla de la moral. Ésta última está constituida de las costumbres y modos de ser, de las prácticas cotidianas. Por otro lado, ubicamos la reflexión acerca de lo que hacemos, la tematización del ethos (Maliandi: 1991). Como señalé con anterioridad (Ormart: 2004b) convertir al ethos en un tema de análisis, volvernos a mirar en lo que hemos hecho, nos coloca en otro plano. Lo primero, lo tematizado, el objeto o fenómeno moral es en este caso nuestras acciones evaluativas. Lo segundo, la tematización, la reflexión acerca de ellas constituye el ámbito de la ética. Nos proponemos en este escrito presentar una ética aplicada al ámbito de la evaluación educativa. Vamos a realizar el esfuerzo de centrarnos y descentrarnos en la ética, en tanto fundamentación normativa y en la evaluación, en tanto ámbito de la praxis educativa. Para una reflexión ética de la evaluación es preciso partir de la praxis cotidiana que se lleva adelante en las aulas. Praxis que se sustenta en un saber disciplinar, producto de la formación profesional del docente y un saber – hacer, resultado de la experiencia. Vamos a abordar los diferentes elementos presentes en el diseño y planificación de la evaluación educativa y a interrogar en su interior qué problemáticas éticas quedan planteadas.

3.1-Las funciones de la evaluación (¿Para qué?)

Cuando nos preguntamos ¿para qué evaluar? Estamos aludiendo a los alcances y funciones de la evaluación educativa. En el contexto educativo la evaluación designa un entramado de acciones previstas por el diseño curricular que nos permiten verificar si se han cumplido las intenciones pedagógicas y en qué medida son necesarios algunos ajustes para maximizar los logros de nuestra acción adecuando la ayuda pedagógica a las características individuales y grupales de los alumnos.

La consideración de las características individuales de nuestros alumnos supone por parte del docente, un conocimiento sobre sus saberes previos, sus rasgos culturales, su contexto familiar, sus intereses y sus limitaciones para el aprendizaje, si las hubiera. Los saberes previos según el diseño curricular, son los contenidos que corresponden al año o al tema anterior. Cuando se toma la evaluación diagnóstica o inicial, descubrimos que lo proyectado no siempre responde a la realidad. Sin embargo, el diseño curricular tiene que ser contextualizado por el docente, sus alumnos saben muchas otras cosas que el diseño no contempla y pueden no saber contenidos presupuestos como anteriores. A medida que el año escolar avanza, descubrimos que las necesidades de los alumnos se modifican, el proceso de aprendizaje, en la medida que es dinámico exige un ajuste permanente. De ahí la importancia de una evaluación formativa o continua que permita medir el progreso del proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente, cuando el docente quiere medir los resultados de dicho proceso, se hace necesario recurrir a una evaluación de tipo sumativa o de producto. Esta evaluación estima en qué medida el alumno mediante determinadas estrategias didácticas ha alcanzado el nivel exigido.

Es necesario aquí, aclarar la diferencia entre evaluación sumativa y acreditación. La evaluación sumativa es un instrumento que permite llevar un control del proceso de enseñanza aprendizaje y se realiza cada vez que se ha finalizado un bloque temático. La acreditación es el reconocimiento institucional de las competencias adquiridas por el alumno en función de logros propuestos.

Tanto las evaluaciones sumativas como las formativas deben tener en cuenta los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y los diferentes grados de profundidad de los aprendizajes previstos por los objetivos.

3.1.1-La evaluación desde una concepción constructivista

La pregunta que siempre se hacen los alumnos y a veces los docentes: ¿para qué sirve esto que aprendo/enseño? Tiene que ser reformulada en toda su profundidad. La teleología de la intervención educativa no se agota en su utilidad pragmática. Preguntarse por la finalidad de la intervención pedagógica es una parte importante y primaria en la tarea docente. Que el docente se interrogue por el sentido que tiene su intervención evaluativa nos lleva a plantear los supuestos filosóficos y psicológicos del acto educativo. Desde el marco de una propuesta constructivista la evaluación sólo puede concebirse como una actividad sistemática y continua cuyos propósitos son:

- ❖ Servir como instrumento para el crecimiento personal de los educandos.

- ❖ Servir como instrumento para verificar el correcto funcionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto es: si los alumnos aprenden y los docentes alcanzan a cumplir y de qué manera las intenciones educativas propuestas.
- ❖ Valorar los avances que el estudiante ha experimentado respecto de sí mismo y respecto de los objetivos pedagógicos.
- ❖ Permitir que el docente revea sus estrategias didácticas y las técnicas de incentivar el interés de los alumnos.

En función de los propósitos mencionados es necesario reflexionar acerca de la naturaleza misma del proceso de enseñanza aprendizaje y sus diferencias más relevantes con la concepción conductista del aprendizaje². En el siguiente cuadro se condensan una serie de oposiciones:

	Conductismo	Constructivismo
Aprendizaje	Modificación de una conducta observable. Aprendizajes por asociación – contigüidad (ley del ejercicio y ley del efecto) y por reforzadores.	Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas. Aprendizajes por reestructuración.
Evaluación	de los resultados.	de los procesos y los resultados.
Rol del docente	Juez, censor. Queda por fuera de la evaluación.	Ayuda y acompaña en la aventura de aprender. Es parte de la evaluación.
Sujeto epistémico	Individuo como tabula rasa. Sujeto aislado definido en término de hábitos.	Sucesivas reestructuraciones cognitivas. Sujeto interactivo. Triangulación didáctica.
Función de la evaluación	Observación de las modificaciones duraderas de las conductas	Registro contextualizado y continuo de las reestructuraciones cognitivas
Supuestos epistemológicos	Positivismo: elementalismo, asociacionismo.	Noción de estructura

² Un artículo muy interesante vinculado al supuesto conductista de los aprendizajes, lo pueden encontrar en el comentario de la película Danny the dog, en el que un muchacho es entrenado como un perro de ataque, siguiendo el modelo de aprendizaje condicionado de Pavlov. En línea:
http://www.eticaycine.org/IMG/pdf/Ormart_Danny_the_dog.pdf

Supuestos gnoseológicos	Empirismo	Idealismo trascendental
Supuesto ético	La evaluación se considera neutral. El problema normativo queda fuera del ámbito de interés de la evaluación.	Lo normativo es el eje que orienta la evaluación.
Enfoque	Tecnocrático. Se produce una moralización de la técnica (Bauman: 1997) considerando que lo principal es realizar correctamente la tarea y renunciando a la reflexión sobre los fines de la evaluación.	Crítico. Los aspectos técnicos de la evaluación sólo adquieren sentido si se sustentan en principios éticos.
Representantes	Watson, Guthrie, Thorndike, entre otros.	Piaget, Vigotsky, Ausubell, Bruner, entre otros.

Ítems para la reflexión ética:

- La evaluación tiene que tener como fin último el respeto por la dignidad del alumno. Toda acción que suponga un atentado al alumno en tanto persona es antiética.
- Las evaluaciones educativas deben respetar y se adaptarse a las diferencias en el ritmo y formas de aprendizaje del alumno.
- Las evaluaciones deben evitar apoyarse en prejuicios: raciales, ideológicos, políticos, de género, culturales.

El estado de alerta frente a las prácticas segregacionistas es llamado, en un escrito anterior, *vigilancia ética* (Ormart - Fernández: 2010) y consiste en hacer de nuestras prácticas docentes objetos de reflexión permanente a fin de observar si hemos operado como verdaderos promotores de la diversidad en nuestras aulas.

- Las evaluaciones son un instrumento para el aprendizaje nunca un fin en sí mismas.

3.2. Los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje (¿Qué?)

Si hablamos de contenidos tenemos que hacerlo aclarando que se trata de un concepto amplio de contenido. Desde una concepción estrecha el contenido remite a un continente (el

alumno) que recibe “algo” ese contenido. Esta concepción, llamada por Freire “bancaria” de la educación es compatible con una concepción de evaluación que sólo considera el producto del aprendizaje como lo que el alumno/a ha “incorporado” (Ormart, 1999). Desde una perspectiva constructivista, hablamos de contenido en un sentido amplio, como todo lo explícito e implícito, lo manifiesto y lo oculto en la organización escolar. Ahora, el contenido no es la contribución del dueño del saber al ignorante, es más bien el objeto de estudio atravesado axiológicamente que transita como diálogo entre dos racionalidades (Ormart, 2004). Se produce entonces la ampliación del significado del término contenido, una ampliación que introduce la consideración de los procedimientos y actitudes, de los valores y concepciones de los alumnos y sus familias.

Los alumnos son evaluados en función de sus capacidades en lo conceptual, procedimental y actitudinal. Esto es lo que vamos a evaluar. Pero también es fundamental evaluar la capacidad del alumno de aprender a aprender, o sea, la capacidad de adquirir una metodología de apropiación de los saberes. En el ámbito de lo conceptual y lo procedimental existe acuerdo entre los diferentes autores de la factibilidad de llevar adelante un proceso de evaluación. En cambio, en el ámbito de lo actitudinal, existen quienes niegan la posibilidad de realizar evaluaciones y quienes si bien, las admiten, plantean que existen serias dificultades para lograrlo. A continuación presentamos un cuadro que resume lo que hay que evaluar:

DIMENSIONES	EJES	SABERES A EVALUAR
CONCEPTUAL	<p>Hechos, conceptos, sistemas, etc.</p> <p>Son los ejes en torno a los cuales se vertebran las distintas asignaturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos que comprenden diferentes niveles: información, relación, aplicación, comprensión, etc. - Comprensión de conceptos y de sistemas conceptuales. - Capacidad de relacionar hechos, Acontecimientos y conceptos, etc.
PROCEDIMENTAL	<p>Métodos, técnicas, procedimientos, estrategias, etc.</p> <p>Son contenidos que se relacionan con la capacidad operativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de métodos, técnicas y procedimientos. - Capacidad de pensar y de resolver problemas. - Capacidad de análisis y de síntesis. - Hábitos y habilidades (físicas y mentales). - Métodos y técnicas de trabajo y de estudio.
ACTITUDINAL	<p>Valores, normas y actitudes.</p> <p>Son los que tienen por finalidad el desarrollo de la persona para la vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de valores personales y sociales, como la responsabilidad, la cooperación, el respeto a los otros, la tolerancia, etc. - Autonomía personal y confianza en sí mismo. - Habilidades comunicativas y de

	en sociedad.	interrelación personal para compartir experiencias y conocimientos.
--	--------------	---

Ítems para la reflexión ética:

- No se evalúan las personas sino sus producciones. En este sentido toda evaluación que suponga una alguna forma de comentario sobre el “ser” del alumno, que funcione como etiqueta o tenga un sentido peyorativo sobre su persona, que lleve a la humillación o la burla es antiética.
- En la selección y secuenciación de contenidos no hay neutralidad valorativa. La evaluación tiene que respetar los valores presentes en esta elección. En este sentido Moreno Olivos (2011:131) sostiene: “La enseñanza y la evaluación no son tareas neutrales, se trata de procesos que tienen un fuerte componente ideológico y ético-moral [...] Esta contaminación resulta inevitable, lo que exige permanecer alerta en todo momento contra los prejuicios, el etiquetaje y los juicios prematuros o poco fundamentados que puedan conducir a una evaluación sesgada.”

3.3.-Los momentos de la evaluación (¿Cuándo?)

Diversos autores (Coll, Pozo, Ander Egg, entre otros) señalan tres momentos diferenciados: la evaluación inicial, la evaluación de proceso y la evaluación de producto.

La evaluación *inicial* proporciona a los docentes información acerca de los saberes previos de los alumnos y las estrategias más convenientes para reestructurar dichos esquemas de conocimiento en los alumnos. Por lo general, se toma al comenzar un ciclo, año escolar y/o bloque temático.

La evaluación formativa o de *proceso* se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder monitorear cómo se produce su avance. Se trata de un seguimiento del proceso que nos proporciona información acerca de los cambios, adquisiciones y modificaciones que se producen en los alumnos y la utilidad de las estrategias didácticas con las que operamos.

La evaluación de proceso se constituye en parte fundamental del aprendizaje del alumno/a y del docente.

La evaluación sumativa o de *producto* se hace al finalizar alguna de las fases del proceso para observar los resultados alcanzados hasta ese momento. Ya hemos aclarado la diferencia entre evaluación sumativa y acreditación.

Ítems para la reflexión ética:

- Los docentes no deberían realizar sólo evaluaciones de los resultados. Son necesarios los tres momentos de evaluación.

- La contextualización de la evaluación parte del diagnóstico situacional que se sostiene en el desarrollo del aprendizaje evaluado.

3.4.-Los instrumentos de la evaluación (¿Cómo?)

El cómo remite a las técnicas, métodos e instrumentos, es decir, el camino que emplearé para evaluar. El método se encuentra en estrecha relación con el contenido, el momento y el instrumento a partir del cual accederé al mismo.

En el siguiente cuadro se presentan algunas técnicas, instrumentos y contenidos a evaluar.

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	DIVERSIDAD DE DIMENSIONES DE SABERES A LAS QUE SE ADECUAN LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
OBSERVACION	Escalas de observación Escalas de clasificación Listas de control Registro anecdótico Diario de clase	Procedimientos y actitudes Procedimientos y actitudes Actitudes Actitudes Conceptos, procedimientos y actitudes
INTERCAMBIOS ORALES	Inventario dialogado Diálogo Entrevista Asamblea Puestas en común	Conceptos y procedimientos Conceptos y procedimientos Conceptos y actitudes Conceptos, procedimientos y actitudes Conceptos, procedimientos y actitudes
ANALISIS DE LA PRODUCCION	Monografías Resúmenes Ensayos Trabajo de aplicación y síntesis. Resolución de ejercicios Producciones orales, plásticas Investigaciones Juegos de simulación Textos escritos	Conceptos y procedimientos Conceptos y procedimientos Conceptos y procedimientos Procedimientos y actitudes Procedimientos Conceptos, procedimientos y actitudes actitudes Procedimientos y actitudes Conceptos y procedimientos
PRUEBAS ESPECÍFICAS	Objetivas Abiertas Interpretación de datos Exposición de un tema Cuestionarios	Conceptos Conceptos Conceptos y procedimientos Conceptos y procedimientos Conceptos

Cuando nos preguntamos cómo evaluar además de definir los instrumentos debemos establecer los baremos que adoptaremos, es decir qué sistema de calificaciones aplicaremos para medir los resultados.

Podemos utilizar medidas cuantitativas o cualitativas. Ejemplos de estas últimas son: regular, bueno, muy bueno; satisfactorio, insatisfactorio; alcanzó o no alcanzó los objetivos.

La medición es una evaluación en términos cuantitativos, la descripción numérica de una característica. La medición permite al docente comparar el desempeño de un estudiante en una tarea con una norma o con el desempeño de otros estudiantes. De ahí que reciban el nombre de pruebas normativas (referidas a normas). La norma es el nivel común de ejecución de un grupo.

Decidir un baremo cuantitativo me permite realizar ciertas mediciones estadísticas de los datos para comparar el rendimiento de un alumno en relación con el grupo al que pertenece y de un grupo con otro. Algunas de las mediciones estadísticas que podemos realizar son: media, tendencia central, mediana, desvío estándar, distribución de frecuencias y rango.

Ítems para la reflexión ética:

- Las evaluaciones deben ser diversificadas en su presentación para permitir captar los aprendizajes a partir de diferentes vías.
- Los alumnos tienen diferentes capacidades, habilidades, inteligencias y por consiguiente utilizar un solo instrumento de evaluación no permite ponderar las diferencias subjetivas en la apropiación del objeto de estudio.
- Los instrumentos de evaluación deben permitir evaluar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

3.5.-¿A quién se evalúa?

En función de los diferentes niveles de evaluación existentes, se pueden evaluar sujetos, grupos, instituciones o la totalidad del sistema educativo. En este escrito nuestro interés está centrado en la evaluación áulica. Encontramos en el ámbito áulico diferentes destinatarios de la evaluación: los alumnos, los docentes, el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ítems para la reflexión ética:

Observamos en la realidad escolar, que muchas veces la evaluación recae sólo en los alumnos. Esta distorsión del uso de la evaluación conlleva varios riesgos. Tales como:

- El único evaluado es el último eslabón en la cadena jerárquica de la institución y con ello, parece ser el único responsable de las falencias en el proceso de aprendizaje.
- El docente puede hacer un uso disciplinario de la evaluación. Amenaza a los alumnos con desaprobarlos si no se portan bien. En este sentido la evaluación se convierte en un método de castigo o reforzamiento negativo desvirtuando su función en el aprendizaje.
- Es fundamental pensar que el éxito o fracaso en la escuela puede marcar significativamente el futuro de las personas que evaluamos y puede tener efectos en la vida familiar.
- El fracaso escolar puede ser la antesala de la exclusión social. Los evaluadores deben comprometerse en el desarrollo de una escuela inclusiva y justa.

3.6.-¿Quién evalúa?

Tanto el punto anterior como éste ponen en juego la evaluación como instrumento para recabar información y también como herramienta para el control y el ejercicio de poder.³

Ítems para la reflexión ética:

- Se debe propiciar una cultura de la evaluación. En la que todos los actores institucionales evalúen y se evalúen.
- Sería conveniente que la acción de evaluar no quedara concentrada en las manos de un actor sino que fueran varias las instancias y personas que ejercieran la evaluación. Esto permite el cruce de diferentes miradas y una información más rica sobre el fenómeno que se quiere evaluar.
- El evaluador es el responsable de la evaluación.

Existen diversos subterfugios a los que recurren los evaluadores para no verse confrontados con la responsabilidad de sus acciones. Cuando un docente toma una evaluación la calificación de la misma es responsabilidad del docente. En ella se debe reflejar lo que el alumno ha aprendido y lo que aún no ha podido lograr.

“La identificación de la objetividad con un procedimiento externo completamente especificable tiene otro efecto importante. Libera al evaluador de la responsabilidad respecto de los resultados y consecuencias de la evaluación. En realidad, si estos instrumentos y procedimientos “objetivos” arrojan esos resultados ¿cómo vamos a culpar al

³Esta cuestión es tratada en detalle en un artículo anterior de mi autoría: La ética en la evaluación educativa (2004 b)..

evaluador? Habrá que acusar a la ciencia [...] Una evaluación debe carecer de deformaciones y sesgos (debe ser objetiva desde el punto de vista cualitativo) y el hecho de que esté exteriorizada, sea especificable y repetible no basta para conjurar posibles inclinaciones tendenciosas.” (House: 2000, 85, 89)

4.- El segundo movimiento de la ética y lo situacional

En cada campo disciplinar existe una larga historia que nos antecede. Los códigos deontológicos, las normas de evaluación, el conjunto de reflexiones teóricas acerca de ese campo de conocimientos constituye el primer movimiento de la ética (Michel Fariña 2000). Este primer movimiento parte de nuestras intuiciones, de nuestras acotadas reflexiones cotidianas, del sentido común, de lo que hemos aprendido en la formación de grado acerca de lo que es la evaluación, y se enriquece y suplementa con el largo recorrido histórico de reflexiones de filósofos y educadores acerca del tema que hoy nos ocupa.

El segundo movimiento de la ética (Michel Fariña, 2006; Ormart 2004a; Michel Fariña y Ormart, 2009) abre las puertas a la dimensión de lo singular. La ética se propone pensar la singularidad de las situaciones, que es el punto de inicio de toda acción propiamente humana. Cuando las normas, los códigos, el corpus de conocimiento no nos alcanza para dar cuenta de un caso, se dice que esta singularidad excede el universo de saberes previos fundando un nuevo campo de conocimientos. Movimiento este último que va de lo instituido a lo instituyente; de lo preestablecido a lo imprevisible. Que tiene fuerza de acontecimiento y que retroactivamente supone releer nuestras acciones en su complejidad para crear nuevos saberes situados (Ormart: 2007).

Las cuestiones éticas se suelen plantear en el cine y las series televisivas desde una doble perspectiva (Fariña y Ormart: 2009). Por un lado, cuando el realizador se propone de manera explícita llevar a la pantalla el debate moral contemporáneo; por otro, cuando los espectadores recortan en la obra de arte la ocasión para la reflexión ética, sorprendiendo muchas veces los propósitos iniciales de su realizador.

A continuación vamos a proponer un ejemplo del trabajo metodológico que hemos realizado con uno de los capítulos de una serie de televisión.

Vamos a realizar un recorte situacional de una escena de la segunda temporada de la serie Los Simpsons (1990)



En este capítulo Bart se encuentra a punto de repetir el grado, todo depende de una evaluación. Todos conocemos la historia de Bart, un niño rebelde, indisciplinado, con un padre que no puede ponerle límites y consecuentemente, una maestra y un director que no saben qué hacer con él.

La falta de interés de Bart en la escuela puede responder a diversas cuestiones: la modalidad reproductivista de enseñanza que despliega la maestra, el modelo de aprendizaje

asociacionista, la falta de idoneidad de la maestra, la falta de motivación que Bart presenta frente a los contenidos propuestos por la enseñanza formal, entre otros.

Pero lo interesante de este capítulo es que frente a la apatía con la que Bart se conduce, ante la amenaza de repetir el grado, Bart decide hacer su mayor esfuerzo por “pasar”. Parece que por primera vez su “ser” se define en esta apuesta. Se encuentra totalmente implicado en la decisión de pasar de grado. Sin embargo, más allá de su intención encuentra obstáculos contextuales que le resultan de difícil solución. Su familia no lo ayuda, sus amigos tampoco. Parece que todo el pueblo se ha confabulado para organizar un día de recreación en la nieve justamente antes del examen final.

Cuando vemos este episodio surgen los siguientes interrogantes:

- ¿Qué papel tiene la familia en el fracaso de Bart?
- ¿Cómo evalúa a Bart el psicólogo? ¿Bart es inteligente o es “un retardado”? ¿Qué peso tienen estas taxonomías estigmatizantes en el desempeño académico de Bart?
- ¿Qué instrumentos usa la maestra para evaluarlo? ¿Estos instrumentos son acordes a la modalidad de enseñanza? Estos instrumentos ¿permiten medir los avances de Bart en el proceso de aprendizaje?
- ¿Quién o quienes quieren que Bart repita el grado? ¿Quiénes lo ayudan a estudiar?
- ¿Qué problemas tiene Bart para pasar el grado? ¿Qué cuestiones influyen en su dificultad?
- ¿Qué le enseña Bart a Martin? ¿Qué le enseña Martin a Bart?
- ¿Qué relación existe entre la evaluación y el control disciplinario que busca ejercer la docente?
- ¿Qué relación existe entre la evaluación y la autoestima de Bart?

Estos interrogantes exigen la inclusión de diferentes variables que interactúan de manera diversa y que le dan a esta situación un carácter singular y complejo.

Podemos introducir entonces un *modelo de evaluación multivariable*, que incluya la complejidad contextual con los siguientes niveles de análisis:



Un modelo multivalente se define en función del recorte situacional. No se trata de proponer categorías a priori y ajustar al sujeto a ellas sino al contrario, es el marco situacional el que nos permite definir las diferentes dimensiones y subdimensiones que se abren por un proceso reflexivo a partir de la escena.

A partir de estas dimensiones las preguntas iniciales pueden ser reorientadas. Dando lugar a diferentes problemáticas éticas y deontológicas.

4.1.-El recorte de una viñeta

Retomando el planteo del comienzo, los invito a detenernos en la posición de la docente en el acto evaluativo. Edna, la maestra de Bart, lee y corrige un multiple choice y el puntaje final es 59. Bart necesita 60 para pasar de grado. La maestra le dice que lo lamenta pero que tendrá que repetir, Bart se quiebra en llanto. La maestra se sorprende porque creía que a él esto no le afectaba. Ella tiene un estereotipo construido sobre Bart, se trata de un niño flojo, indisciplinado y de poca inteligencia. Él se siente defraudado consigo mismo, su autoestima se ve tocada porque él realizó un verdadero esfuerzo y no lo logró, esto lo lleva a decir que es un “fracaso”. A continuación comienza a explicar que “así se sintió Jorge Washington cuando entregó Fort Necessity a los franceses en 1754...” Esta explicación sorprende a la maestra ya que da cuenta de un aprendizaje significativo en donde Bart homologa sus sensaciones con las de Washington.

La maestra se enfrenta a una decisión, o sostiene su postura y se apega a un modelo evaluativo descontextualizado o es capaz de escuchar lo que este niño ha aprendido y lo recalifica.

Esto último supone:

- una nueva evaluación de Bart que da cuenta de un proceso de aprendizaje que se halla en desarrollo.
- la capacidad de la Srita. Edna de hacer reajustes en el proceso de evaluación.
- superar la relación vincular de rivalidad que se halla instalada entre ella y Bart, adoptando una mayor objetividad en la evaluación.
- elaborar un nuevo juicio de valor, a la luz de la nueva información y modificar la decisión tomada anteriormente.
- Modificar el instrumento de evaluación incluyendo el relato de la historia de Washington que supone la evaluación de otras capacidades de Bart.
- Finalmente, supone un acto de justicia. Ya que la justicia es definida por Aristóteles *como dar a cada uno según le corresponde* y por consiguiente, un acto de justicia supone la ponderación de la singularidad.

Edna Krabappel tiene numerosos defectos: parte de un modelo asociacionista de aprendizaje, no posee los contenidos que imparte, evalúa con un instrumento que ha recibido numerosas críticas por ser inadecuado para evaluar procesos. Sin embargo, con su decisión de recalificar a Bart dignifica el acto evaluativo y le devuelve a Bart una mejor imagen de sí mismo. Como señalé en un escrito anterior (2004b) “Una evaluación integral tiene que ser capaz de arrojar ante el evaluado no sólo sus déficits sino también sus potencialidades.”

5.- Conclusiones

La regulación de la práctica docente de la evaluación a través de códigos deontológicos resulta necesaria pero insuficiente. Según pudimos desarrollar en este escrito la situación analizada nos interpela y nos obliga a incluir la lógica de lo singular situado.

Los códigos éticos son productos de ciertos debates y disensos y de algunos consensos. No podemos olvidar el carácter abierto de los códigos, su posibilidad de ser reformulados, repensados y reescritos a medida que el conocimiento teórico y práctico se va ampliando y modificando. Es fundamental pensar que el proceso mismo de producción de un código deontológico tiene que estar acompasado a los avances en el Estado del arte. En este punto es de fundamental interés señalar, lo que podemos definir como una posición de tensión interna propia del avance del conocimiento. Tensión que se juega entre el disenso y el consenso. Disenso que sería impensable desde el adoctrinamiento y la homogeneización descripta anteriormente.

La actividad ética tiene como premisa la necesidad de disenso, de pluralidad, exige la inclusión del análisis racional de lo acontecido para extraer las enseñanzas que nos permitan su inclusión y con ello la reformulación de lo instituido. El pluralismo es constitutivo de la racionalidad ética. Asimismo, la exigencia de permanecer en contacto con la singularidad de cada situación constituye una tesis ética correcta. Sin embargo, a la hora de plasmar esos códigos nos encontramos con el decantamiento del pluralismo, el consenso y el pasaje de lo singular en situación, a lo general no situado.

Es necesaria una posición de rechazo al adoctrinamiento moral que va contra el espíritu mismo de la ética como análisis y deconstrucción de lo dado, y al mismo tiempo, es necesaria una propuesta concreta de trabajo sobre la praxis humana. Los códigos de ética son un intento siempre abierto y siempre fallido de establecer ciertas pautas que regulen el ejercicio profesional, una línea de concreción pragmática y eficaz de consenso de un cuerpo colegiado. A la hora de elaborar un código de ética, el disenso y la polarización de posiciones es un momento lógico necesario para el posterior consenso. Sin disenso caemos en el adoctrinamiento, pero sin consenso caemos en la multiplicación de monólogos inarticulados. Sin consenso perpetuamos el estado de deliberación previo a la toma de decisiones. Y por ello, nos quedamos en un estado de deliberación permanente.

Los códigos deontológicos fijan un mínimo de aspectos exigibles a un profesional que son producto de discusiones y acuerdos en el seno de las asociaciones profesionales que suponen para esas mismas instituciones un proceso de maduración y práctica del disenso necesaria para lograr elaborar el código.

Como especialistas de la ética en la evaluación educativa es necesario establecer principios éticos plasmados en códigos deontológicos. Al mismo tiempo sostengo que no estamos exceptuados del análisis racional, situacional y reflexivo de nuestras prácticas evaluativas. Los principios orientadores constituyen el primer movimiento de la ética, mientras que el análisis situado da lugar al segundo movimiento. Los ítems para la reflexión ética, propuestos anteriormente, constituyen ejemplos de elementos orientadores propios del primer movimiento de la ética. Mientras que el abordaje situacional complejo desde un modelo multivariable

constituye un ejemplo de reflexión de propio de lo que llamamos, el segundo movimiento de la ética.

Es preciso tener presente que la evaluación es un proceso de diálogo que tiene momentos de cierre y toma de decisión. Estos momentos tiene que ser instancias de ponderación de una multiplicidad de factores orientado por principios éticos. Finalmente, no podemos olvidar que la evaluación también es un momento de rectificación, de aprendizaje y creación de nuevas posibilidades tanto para el alumno como para el docente.

6.- Bibliografía

- Álvarez Méndez, J. (2007) *Evaluar para conocer. Examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (1997) *Modernidad y holocausto*. Ediciones Sequitur, Madrid, 2006.
- Fernández Pérez, M. (2005) *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata
- House, E. (2000) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata
- Maliandi, Ricardo (1991): *Ética: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.
- Michel Fariña, J. J. (2006) El doble movimiento de la Ética contemporánea. Una ilustración cinematográfica. En *La transmisión de la ética. Clínica y deontología*. Vol. I: Fundamentos.
- Michel Fariña, Juan (2009) A model for teaching bioethics and human rights through cinema and popular TV series: A methodological approach. En *Counselling Psychology Quarterly* , 1469-3674, Volume 22, Issue 1, 2009, Pages 105 – 117
- Michel Fariña, Juan y Ormart, Elizabeth (2009): “Recursos audiovisuales en la enseñanza de la ética” En *Actas del Primer Congreso Nacional: Pensando lo audiovisual en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Método. Técnica. Teoría. Organizado por la Fundación Incluir. Buenos Aires, 2009
- Moreno, T. (2011). Consideraciones Éticas en la Evaluación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (2), pp. 130-144. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num2/art09.pdf>
- Ormart, Elizabeth (1999) *El Otro Institucional (Mitos y Utopias)*. En Primer concurso de monografías. Buenos Aires: UBA.
- (2003) *El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior*. Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. Inédito.
- Ormart, E. (2004 a) *El aprendizaje de la ética en las instituciones de educación superior*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- (2004 b) *La ética en la evaluación educativa*. En *Revista Eticanet*. Editada por el Centro UNESCO de Andalucía y la Universidad de Granada. Julio de 2004 Año 2 número 3. (Pgs. 107-112)
- (2007). *Espacio y tiempo en las instituciones escolares*. En *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, 5, (9). Recuperado el {11/04/2011} de: <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/ormart-espacio.html>
- (2009) *Enseñar Ética y Derechos Humanos a los más chicos. El cine como estrategia didáctica en el nivel Inicial*. Buenos Aires: Dynamo.

- Ormart, Elizabeth y Fernández, Silvia (2010) Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación. En Revista Dialéctica Volumen 26 (2010). Universidad Panamericana. Bogotá Colombia. end_of_the_skype_highlighting
- Robustelli, E. Santorsola, Maria V. (1997) Evaluación en el diseño curricular áulico. En Universidad Nacional de La Matanza. Manual de Ciencias Sociales. Programa de Reconversión Docente.