



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Aproximación a los planteamientos éticos implicados en la función del docente como evaluador

Autor:

Martínez, Alicia Susana

Tutor:

Cullen, Carlos A.

2003

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Etica aplicada

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Tesis 11-5-16

**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

FACULTAD de FILOSOFÍA y LETRAS	
Nº 48.619	MESA
12 AGO 2003 DE	
Agr.	ENTRADAS

MAESTRÍA EN ÉTICA APLICADA

TESIS PRESENTADA POR:

**ALICIA SUSANA MARTÍNEZ
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas**

DIRECTOR:

LIC. CARLOS CULLEN

*Entrego a biblioteca central
y autorizo su lectura*



Buenos Aires

República Argentina

Agosto- Año 2003

Tercer 11-5-16

***“APROXIMACIÓN A LOS PLANTEAMIENTOS ÉTICOS
IMPLICADOS EN LA FUNCIÓN DEL DOCENTE COMO
EVALUADOR”***

Quiero mostrar mi agradecimiento:

Al Prof. Lic. Carlos Cullen, director de este trabajo, por la inestimable ayuda recibida en la organización y redacción del texto.

A la Prof. Dra. Graciela Vidiella por su preocupación y colaboración.

A todos los profesores y alumnos que participaron de las entrevistas y contestaron el cuestionario, material sin el cual no podría haberse completado este trabajo.

*A mi madre, de quien aprendí a amar
los verdaderos valores de la profesión
docente.*

*A Jorge, mi esposo, que siempre me ha
apoyado.*

*A mis alumnos, porque mucho he
aprendido de ellos.*

INDICE

◆ INTRODUCCIÓN

<i>1. Justificación del tema elegido.....</i>	<i>15</i>
<i>2. Objetivos.....</i>	<i>16</i>
<i>3. Metodología.....</i>	<i>18</i>
<i>4. Estado de Arte.....</i>	<i>18</i>

◆ PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA EXPERIENCIA ÉTICA Y EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE EDUCAR

<i>1. Consideraciones preliminares.....</i>	<i>24</i>
<i>2. Acerca de la Ética Aplicada.....</i>	<i>26</i>

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN: ACCIÓN HUMANA, ACCIÓN MORAL

<i>1. Teoría y Práctica Educativa.....</i>	<i>31</i>
<i>1.1. Definiendo conceptos.....</i>	<i>33</i>
<i>2. La Educación como problema moral.....</i>	<i>36</i>

CAPÍTULO III. EL ROL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

<i>1. Concepto de Calidad Educativa.....</i>	<i>40</i>
<i>2. El rol docente: reflexiones previas.....</i>	<i>45</i>

<i>3. Docente y comunicación.....</i>	<i>48</i>
<i>a. Desde la acción comunicativa.....</i>	<i>48</i>
<i>b. Desde la teoría de la comunicación.....</i>	<i>50</i>
<i>3.1. Comunicación educativa.....</i>	<i>52</i>
<i>4. La profesionalización docente.....</i>	<i>54</i>
 <u>CAPÍTULO IV. EL DOCENTE COMO EVALUADOR: PERSPECTIVAS ÉTICAS</u>	
<i>1. Consideraciones preliminares.....</i>	<i>59</i>
<i>2. Aproximación a la noción de evaluación desde una perspectiva histórica.....</i>	<i>61</i>
<i>2.1. Precedentes.....</i>	<i>62</i>
<i>2.2. Los diferentes enfoques de la evaluación.....</i>	<i>64</i>
<i>a. Enfoque de análisis de sistemas.....</i>	<i>64</i>
<i>b. Enfoque de objetivos conductuales.....</i>	<i>65</i>
<i>b.1. La aportación de Tyler a la evaluación educativa.....</i>	<i>65</i>
<i>c. Enfoque que prescinde de los objetivos.....</i>	<i>68</i>
<i>d. El enfoque de decisión.....</i>	<i>69</i>
<i>e. Enfoque de estilo crítica de arte.....</i>	<i>71</i>
<i>2.3. A modo de síntesis.....</i>	<i>80</i>
<i>3. Las funciones de la evaluación y sus consecuencias.....</i>	<i>80</i>
<i>4. Nuestro concepto de evaluación.....</i>	<i>82</i>
<i>5. La función docente y la evaluación.....</i>	<i>82</i>
<i>6. La evaluación del aprendizaje como acción moral.....</i>	<i>84</i>
<i>7. Epílogo.....</i>	<i>88</i>

◆ **SEGUNDA PARTE**

**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES Y ALUMNOS ACERCA DE
LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

1. Consideraciones previas.....	91
2. Objetivos de la investigación.....	92
3. Descripción de la muestra.....	92
4. Proceso seguido en la recogida de información.....	94
5. Tratamiento de los datos.....	94
◆ CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES.....	108
◆ BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	114
◆ ANEXOS.....	117

INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La evaluación y, en particular, la evaluación de los aprendizajes, en cualquiera de los niveles del sistema educativo se nos presenta como un tema particularmente sensible y complejo, tanto para los evaluados como para los evaluadores. Si esto es así, en términos generales, mucho más resulta serlo si orientamos la mirada hacia los planteos éticos que en ella se implican.

El interés por el estudio de la evaluación de los aprendizajes que lleva a cabo el docente y los planteos éticos que puede originar es una cuestión que no ha surgido espontáneamente. La elección del tema surge como una necesidad de investigar acerca de nuestra práctica docente, las teorías implícitas y la existencia o carencia de cuestionamientos éticos relativos a la evaluación del alumnado relacionados a la justicia, la equidad y la búsqueda de la verdad con que la realizamos.

Si la preocupación por la evaluación del alumno es reconocida desde hace tiempo en los niveles básicos de la educación formal, el nivel superior no puede permanecer ajeno a ella, más aún cuando, en nuestro tiempo, el tema de la calidad educativa se ha convertido en una problemática que ocupa a todas las instituciones educativas de dicho nivel.

La presente tesis y su sentido se originan precisamente, como una búsqueda de respuestas a las necesidades concretas de establecer bases teórico-prácticas, que fundamenten las acciones evaluadoras de los profesores del nivel superior.

La tendencia a considerar la evaluación del aprendizaje como hito que interrumpe el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno es examinado con el único objeto de exponer los contenidos, tal como la lleva a cabo tradicionalmente el profesor, desvirtúa, a nuestro juicio, su auténtico sentido.

Nos encontramos con el problema de la falta de una adecuada visión de lo que apreciamos es la evaluación del aprendizaje, ya sea por la existencia de una cultura de la evaluación instaurada en el sistema de enseñanza superior que, como hemos dicho se orienta al examen tradicional o por su perspectiva muchas veces excesivamente tecnicista, con miras a evitar la subjetividad, que no permite solucionar los problemas de aprendizaje con que se encuentran los alumnos quienes, en un alto porcentaje, se ven limitados en la posibilidad de determinar por sí mismos su nivel de formación, con los consecuentes resultados y la previsible deserción.

Esta situación, ha generado valiosas reflexiones acerca del modo en que se realiza la evaluación de los estudiantes, más aún, del sentido ético que ella conlleva, cuestión que nos enfrenta con la exigencia de reconsiderar y replantear la práctica evaluativa.

Aplicar la ética a la profesión docente y en particular a su función de evaluador nos ha resultado una tarea fácil dado que, si adentrarnos en la ética aplicada es una tarea compleja, más lo es si se trata de llevarla al campo de la evaluación el que nos presenta, como veremos, como una realidad teórico-práctica ardua y muchas veces hasta confusa.

En la reflexión realizada, proponemos establecer las relaciones entre ética y evaluación a partir de una serie de cuestionamientos y consideraciones teórico-prácticas alrededor de la calidad educativa, la evaluación de la educación, el rol del educador y el sentido ético de la educación y de la evaluación propiamente dicha.

Dichos cuestionamientos pueden resumirse en lo que hemos considerado el problema central de nuestro trabajo, a saber:

- ¿Consideran los docentes que la práctica de la evaluación implica valores éticos?
- ¿Desde qué valores éticos realizan los docentes las acciones evaluadoras?
- ¿Por qué se produce cierta arbitrariedad en la evaluación del alumnado que llevan a cabo los profesores?

Ante esta problemática planteada trabajamos sobre las hipótesis de considerar que:

- *El problema de la evaluación del aprendizaje se deriva de una determinada cultura de la evaluación instalada en el sistema, en la que se focaliza el interés en los resultados.*
- *La arbitrariedad en las evaluaciones es producto del desconocimiento por parte del profesor del verdadero sentido de la evaluación y de sus efectos en el evaluado.*
- *La evaluación vista desde una perspectiva ética precisa pasar de ser solamente una constatación de los saberes del alumno a ser una herramienta que permite comprender y aportar al proceso de enseñanza- aprendizaje.*
- *La calidad de la docencia de nivel superior exige rescatar factores valiosos que se insertan en el ámbito de la ética profesional.*
- *Un docente de calidad debe asumir como parte de su perfil, además de las competencias científico-metodológicas las competencias que le exige la tarea docente entre las que se encuentra la evaluación del alumnado.*
- *La reflexión sobre la práctica por parte de los docentes es un medio apropiado para la mejora de la evaluación del alumnado.*

2. OBJETIVOS

La evaluación del aprendizaje en el nivel superior, como hemos expresado, es un tema complejo, mucho más si lo intentamos analizar desde la perspectiva ética como es nuestra intención.

Entendiendo que no puede aislarse el problema de otros campos más amplios que lo contienen proponemos a lo largo de este trabajo:

- a. **Establecer**, a partir de la reflexión teórica, las relaciones existentes entre ética y calidad educativa, evaluación educativa y evaluación del aprendizaje.
- b. **Indagar** acerca de la concepción de la evaluación que poseen tanto docentes como alumnos en el nivel superior.
- c. **Proponer** líneas de acción como aporte para la superación de las arbitrariedades en la evaluación del aprendizaje.

Como es lógico pensar, no podemos hacer aquí un desarrollo exhaustivo de todos y cada uno de los diferentes aspectos señalados relacionados con el docente en su función de evaluador, por lo que nos limitaremos a desarrollar aquellos que, desde perspectivas teórico-prácticas, consideramos de mayor relevancia.

Analizar la función del docente como evaluador, de modo global, enmarcado en la ética aplicada y la calidad educativa sirve, entonces, como referente para acercarnos a una posible propuesta de formación de los mismos, sabiendo que las problemáticas negativas, que resultan del análisis de la investigación empírica, realizada sobre un pequeño grupo a modo de muestra, acerca del pensamiento de profesores y alumnos del nivel universitario, no es necesariamente extensible a todas las instituciones.

Nuestro trabajo se construye a partir de diferentes temáticas constituidas en fundamento para la reflexión acerca de la evaluación de los aprendizajes y los planteos éticos. Dichas reflexiones se envuelven unas a otras, intentando iluminar una cuestión que consideramos compleja.

El desarrollo de la presente tesis está compuesto por una parte teórica (**marco teórico**) y una parte de **investigación empírica**. El marco teórico consta de cuatro capítulos en los que se desarrollan temas relativos a la Ética Aplicada, la educación como acción moral, la calidad educativa y el rol del docente y la evaluación del aprendizaje vista tanto desde una perspectiva general como desde una perspectiva ética. En la segunda parte, que corresponde a la investigación empírica, exponemos el análisis e interpretación de los datos recabados entre un grupo de profesores y alumnos de nivel universitario que, a modo de muestra, nos ha permitido reformular las hipótesis propuestas.

Así entonces la presente tesis ha quedado organizada del siguiente modo:

Parte I: Marco Teórico

- ✦ **Capítulo I. La experiencia ética y el ejercicio de la profesión de educar.**
- ✦ **Capítulo II. La educación: acción humana, acción moral.**
- ✦ **Capítulo III. El rol docente en el contexto de la calidad educativa.**
- ✦ **Capítulo IV. El docente como evaluador: perspectivas éticas.**

Parte II: Investigación empírica.

- ✦ **Concepciones de los docentes y alumnos acerca de la evaluación de los aprendizajes.**

3. METODOLOGÍA

Entendiendo que la tesis de Ética Aplicada es interdisciplinaria, la metodología que se utilizó implicó:

- a. El planteo y análisis del marco teórico desde un modelo hermenéutico crítico.
 - a.1. Reformulación de las hipótesis propuestas.
- b. Recolección de datos.
 - b.1. Cuestionarios y entrevistas aplicados a alumnos y profesores de carreras de nivel superior de grado y postgrado. Se extrajo un subconjunto de alumnos y profesores dado los límites propios de la investigación.

Se incluyeron preguntas referidas a:

- Concepto de evaluación.
 - Funciones de la evaluación
 - Criterios de evaluación.
 - Contenidos de evaluación.
 - Utilidad de la evaluación.
 - Implicancia de la ética en la evaluación del alumnado.
- c. Procesamiento de la información.
 - d. Análisis de los resultados.
 - e. Contraste de la investigación empírica y el marco teórico propuesto.

Las dificultades surgidas, durante el proceso de realización, encontraron sus mayores inconvenientes frente al esfuerzo de establecer el hilo conductor que fuera enlazando los contenidos propios de la ética y los de la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje dado que en muchos casos la bibliografía a la que hemos tenido acceso no colmaba las necesidades o expectativas deseadas.

De todos modos consideramos que, apoyados en fundamentos teóricos sólidos, en la experiencia de la práctica docente y en la vivencia de los agentes implicados en el proceso de evaluación de los aprendizajes se ha posibilitado la elaboración del trabajo que presentamos.

4. ESTADO DE ARTE

Si bien no es posible recoger exhaustivamente todo lo que se ha investigado en el campo de las relaciones entre ética y evaluación de los aprendizajes intentamos dar cuenta de aquellos trabajos realizados que demuestran la preocupación de los estudiosos por el tema que nos ocupa.

Somos conscientes de que se han desarrollado un número mayor de investigaciones que el detectado, por lo que establecemos la diferencia entre lo encontrado y lo que realmente existe.

La producción de trabajos (en forma de libros colectivos, de artículos en revistas, de documentos electrónicos en la Red, de comunicaciones en congresos, de informes de investigación), permitió observar que el campo de la evaluación resulta polémico y controvertido desde diferentes perspectivas: políticas, pedagógicas, didácticas, psicológicas, sociológicas y éticas.

El análisis de la información recogida acerca de la evaluación en general y la evaluación del aprendizaje en particular, desde una mirada ética, se nos ha presentado complejo y en algún momento hasta confuso, por lo que se ha hecho dificultosa la elaboración de un estado de arte.

La bibliografía consultada permitió observar la íntima relación establecida entre el origen, la evolución y las connotaciones que actualmente se otorgan al concepto de evaluación educativa; el interés por la evaluación y la elaboración de instrumentos; la problemática de la evaluación, la precisión sobre cuestiones tales como ¿qué? ¿cuándo? y ¿cómo? evaluar y la evaluación integrada al proceso de enseñanza- aprendizaje que se constituye en herramienta para el conocimiento.

Mientras unos trabajos nos presentan un marco teórico, con una visión panorámica de los puntos clave de la evaluación educativa, otros nos acercan experiencias y propuestas para salvar las dificultades que se han ido presentando en el transcurso de la práctica.

Ardua tarea ha sido la de diseñar brevemente, un estado de arte referido a la producción de trabajos relacionados con la evaluación de los aprendizajes y sus implicancias éticas, por lo cual:

- En primer lugar agrupamos aquellos autores que se preocupan por el tema de la **evaluación en general** y,
- En segundo lugar destacamos aquellos que hacen **consideraciones éticas** respecto de la misma.

1. Autores que nos presentan la evaluación del aprendizaje en el contexto general

A continuación proponemos una serie de tendencias o posturas posibles en cuanto al tratamiento de la evaluación, destacando que dicha organización no es taxativa ya que en cada una de estas posturas o tendencias apreciamos la existencia de aspectos o componentes que se encuentran en otras.

Así entonces, hemos podido observar:

- Posturas centradas en los orígenes, evolución y connotaciones actuales del enfoque del concepto de evaluación, de su metodología, sus funciones, finalidades, etc., en variados casos relacionados con la calidad educativa. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Madaus y otros, 1991; House, E, 1980).
- Posturas que restringen la evaluación al proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables en los alumnos (evaluación cuantitativa basada en el positivismo y que se desarrolla en autores como Tyler, 1950; Payer, 1962, 1972; Popham, 1975, entre otros).
- Posturas que se interesan por los aspectos cualitativos en la evaluación (Stufflebeam, 1993; Eisner, 1979; Cronbach, 1982; House, 1980; Stake, 1978).
- Posturas que consideran la evaluación integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje constituyéndose en herramienta para el conocimiento (Díaz Barriga, 1991; Gimeno Sacristán, 1985; Pérez Gómez, 1985; Santos Guerra, 1995, E, Litwin, 2000).

2. Autores que hacen expresa referencia a la ética en al ámbito de la evaluación

Entre los investigadores que se han preocupado por la evaluación desde perspectivas éticas destacamos los siguientes:

- **House, E** (1980) en *Evaluación, ética y poder* se propone explicar el marco, muchas veces caótico, en el que suele desenvolverse la evaluación. Presenta diversos enfoques y realiza una crítica a los mismos valorando su adecuación y debilidades, explicitando los supuestos epistemológicos, éticos y políticos a la luz de la calidad y la justicia que implica la evaluación.
- **Zabalza, M** (1995; 2001) presenta en su libro *Diseño y desarrollo curricular* y en *La Evaluación de los Aprendizajes en la Universidad*¹ los diversos aspectos que encierra la evaluación y la posibilidad de ser vista como una acción ética.
- **Fernández Pérez, M** (2000) en *La profesionalización del docente* hace referencia a la evaluación como una cuestión ética como así también en otras de sus obras más relevantes.
- **Díaz Barriga** (1991) en *Curriculum y evaluación* y **Santos Guerra** (1995) en *La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora* se preocupan por la evaluación entendida como conocimiento y comprensión desde perspectivas éticas
- **Gimeno Sacristán y Pérez Gómez** (1985), en *Comprender y Transformar la enseñanza*, entienden que, sin comprender lo que se hace, la práctica pedagógica es una reproducción de hábitos y supuestos dados o bien respuestas que ofrecen los profesores a demandas externas. Conocer la realidad educativa, discutir sus supuestos es condición de una práctica docente ética y profesionalmente responsable.
- **Edith Litwin** (2000) en el texto *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*² realiza un análisis de la evaluación desde diversos supuestos entre los cuales sitúa la perspectiva ética.
- **Pérez Juste, R** (2000) en *Fundamentos de la Evaluación Educativa*. En: **García Aretio, L** (edit) *La evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza a Distancia* deja constancia de la necesidad de la mirada ética tanto de la evaluación institucional como el de la evaluación del alumnado sea en el sistema presencial o a distancia como una cuestión ética por parte del evaluador.
- Por otra parte, **Mancovsky, V.** (2000) y **Cullen, C** (2000) en los artículos presentados en *Reflexión Ética en Educación y Formación*

¹ **García-Valcárcel Muñoz-Repiso** (coord) (2001) *Didáctica universitaria*. Madrid: Ed. La Muralla

² En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós

realizan un análisis ético de la tarea docente y en particular del tema de la evaluación.

Tal como hemos dicho, los autores aquí presentados son algunos de los estudiosos de la problemática educativa y de la evaluación como parte de la misma, preocupándose del tema que nos ocupa desde una mirada ética y que brindándonos un valioso material para la realización del presente trabajo.

CAPÍTULO I

LA EXPERIENCIA ÉTICA Y EL
EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DE EDUCAR

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Una de las experiencias esenciales del ser humano es la experiencia ética. Debido a ella la persona se define como sujeto moral, capaz de tener conciencia de sus derechos y deberes. Por ello consideramos, junto a J. L. Aranguren (1979)³, que todos los hombres son *inevitablemente morales* aunque esto no signifique lo mismo en los diferentes momentos históricos de la humanidad y en las diversas culturas.

Tradicionalmente, en el ámbito de la filosofía práctica, se ha considerado a la ética como un saber (*disciplina*) que orienta la acción del hombre de *modo racional* y para *actuar racionalmente en el conjunto de vida* (Adela Cortina, 1994)⁴. Por tanto, entendemos a la Ética, como un saber que acompaña al hombre desde sus orígenes aunque sus *contenidos* no hayan sido los mismos en el transcurso del tiempo.

A pesar de que los términos ética y moral, etimológicamente significan lo mismo e incluso los empleamos en igual sentido en el lenguaje ordinario, denominamos ética a la filosofía moral, es decir, a la parte de la filosofía que reflexiona sobre la moral y moral al saber que, acompañando a los seres humanos durante su vida, los hace prudentes y justos. De este modo, y siguiendo a Aranguren distinguimos entre “moral pensada” (ética) y “moral vivida” (moral). Por ello, es necesario que la ética en tanto filosofía moral deba *aclarar* los rasgos de la moral, *fundamentarla* y por fin *aplicarla* a los diferentes ámbitos sociales.

Partiendo de dicha diferenciación entre ética y moral, sea de la persona o de un grupo, es posible acercarnos, como expresa C. Cullen (2000) a *la aplicación de la ética y deontología profesional (regulada jurídicamente o no)*⁵.

La experiencia ética, se manifiesta de diversas formas, implicándose tanto en el ámbito estrictamente privado, como en el ámbito público de la persona y, especialmente, en el ejercicio de su profesión. Se desprende, desde este punto de vista, la importancia de establecer el vínculo existente entre el ejercicio de la profesión y la experiencia ética.

Al hilo de lo expuesto consideramos que cuando el ser humano ejerce su profesión no deja de ser sujeto moral, más bien lo contrario, puesto que se encuentra ante situaciones y contextos que le obligan a tomar decisiones, a optar por determinadas vías. En otras palabras, en la vida profesional la experiencia ética no es accidental, sino que es inherente a ella.

³ Aranguren, J. L. (1979) *Ética*. España: Alianza Universidad

⁴ Cortina, A- Martínez, E (1996) *Ética*. Madrid: Ed. Akal

⁵ Cullen, C (2000) *El lugar de la ética en la Formación Docente*. En Reflexión ética en Educación y Formación. Bs. As: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, p. 69

El desarrollo de una profesión no es una actividad puramente instrumental y privada de subjetividad es, en todo caso, un lugar de encarnación de la propia vocación, una actividad mediante la cual el hombre expresa lo que es, es decir, su subjetividad. Aunque existen, evidentemente, muchos tipos de profesiones, y algunas de ellas son muy mecánicas y despersonalizadoras, la realidad es que aquellas que se relacionan directa o indirectamente con la intervención social requieren un fuerte compromiso personal y una dosis de implicación subjetiva en los procesos que se desarrollan en las mismas.

Siendo la profesión una actividad que está directamente relacionada con la experiencia ética, el ser humano, como profesional, se pregunta si cumple bien su función o su práctica profesional. De hecho, todos sabemos que la profesión puede ejercerse de formas muy distintas detectando cuándo un profesional ejerce adecuadamente su profesión y cuándo no está a la altura de los compromisos adquiridos. Los criterios para valorar la buena praxis profesional no pueden legitimarse exclusivamente desde el aspecto técnico, sino que deben incluir un análisis de los valores, hábitos y actitudes del profesional en cuestión.

Ser un buen profesional, en el sentido más exhaustivo del término, significa por un lado, ser competente, es decir, conocer a fondo la propia profesión, pero por otro, hacer bien las cosas, lo cual implica un determinado carácter personal.

No resulta nada fácil determinar unos criterios éticos universales para discernir la excelencia de un profesional. Aunque cada uno de nosotros tiene sus propios criterios para discernir la buena praxis de la mala praxis, la realidad es que nos damos cuenta de que no todos coincidimos en el momento de determinar las virtudes, hábitos y principios, y las características que debiera tener el profesional ideal. No partimos de un mismo campo de fundamentación y los referentes no son exactamente compartidos del mismo modo por todos. Esto nos exige una tarea de diálogo y de comprensión mutua, además de un esfuerzo para determinar cuáles son los caracteres y hábitos que sería necesario mantener como referencia en la óptima práctica de la profesión.

El hecho de introducir unos elementos éticos compartidos y unos determinados parámetros aceptados por el conjunto de la profesión armoniza con la idea de calidad y constituye un primer paso para situar en un buen nivel a la propia profesión, así como su reconocimiento social, político e institucional.

Desarrollar una profesión es, en primer lugar, adquirir determinados deberes y llevarlos a cabo mediante la intervención en un determinado ámbito de la sociedad. En segundo lugar, implica intentar hacer un bien a un destinatario y a un conjunto social y, en tercer lugar, es construir prácticamente un sentido con la propia actividad, con la propia vida.

Trabajamos por algún motivo, para conseguir un determinado objetivo, aunque no todos coincidamos en la razón o el motivo de nuestro trabajo. A veces, la profesión tiene un sentido intrínseco, es decir, tiene valor por sí misma. En otras ocasiones, la profesión tiene un sentido extrínseco, es decir, se le atribuye valor porque gracias a ella la persona alcanza determinados objetivos ajenos a la profesión, pero que no podría lograr sin ella.

Consideramos que el discurso ético se construye a partir de la experiencia ética que es propia a todo ser humano. Entendemos también, que la ética de las profesiones debe partir, a nuestro parecer, de la misma experiencia ética de la persona y del análisis de los elementos que la integran. La experiencia ética puede caracterizarse, en sentido amplio, como una experiencia del deber, es decir, de la obligación que sentimos de realizar determinados fines, determinados objetivos, determinadas funciones en el conjunto de la sociedad.

Desde nuestro punto de vista, nos es imposible imaginar el óptimo ejercicio de la profesión en el seno del ámbito educativo sin la articulación de determinados hábitos o virtudes. La tarea de educar, asistir, cuidar del prójimo, ayudarlo a ser autónomo, son prácticas que requieren una apertura hacia el otro, y también requieren poner en juego determinadas virtudes que están relacionadas con la prudencia, la justicia, la equidad, la verdad, la paciencia y la humildad.

2. ACERCA DE LA ÉTICA APLICADA

La lectura y análisis de la diversa literatura que versa acerca de la Ética nos permite considerar que aquella no puede ser tratada como algo alejado y circunscrito al mundo de los intelectuales o al decir de Peter Singer de los que estudian enclaustrados en las universidades.⁶

Si la ética se ocupa de los valores, de cuestiones acerca de la justicia, los derechos, la utilidad, la virtud, sobre el bien y el mal, lo correcto e incorrecto o la responsabilidad, cualquiera que piense qué debe hacer o cómo actuar se implica "*conciente o inconscientemente*" en el ámbito ético.

Cuando nos interrogamos acerca de las tareas de la Ética, como expresa Adela Cortina (1996) no figura solamente la aclaración de lo que es la moralidad y su fundamentación, sino "*la aplicación de sus descubrimientos a los distintos ámbitos de la vida social*" aunque no basta saber "*sobre cómo aplicar los principios éticos a cada ámbito concreto sino que es preciso tener en cuenta que cada tipo de actividad tiene sus propias exigencias morales y proporciona sus propios valores específicos*"⁷

⁶ Singer, P (ed.) (1995) *Compendio de Ética*. Madrid: Alianza Editorial

⁷ Cortina, A; Martínez, E (1996) Ob. citada. p.151

Cada actividad posee en su seno, por una parte, bienes que le son propios, “*bienes internos*” que aportará a la sociedad pero, por otra, requiere incorporar “*valores y hábitos*” para llevarla a cabo.

Recorriendo rápidamente la evolución del pensamiento y la aparición de la Ética Aplicada nos encontramos con que durante la segunda mitad del siglo XX surgieron en los países con tradición occidental lo que con el tiempo vinieron a llamarse “*éticas aplicadas*”. La filosofía aportó al respecto, en dicho siglo, los denominados “*giros*” entre los que encontramos: el giro lingüístico, el hermenéutico y el pragmático, al que se sumó un cuarto, el “*giro aplicado*” y, en este caso, en uno de los ámbitos de la filosofía, concretamente el de la ética o filosofía moral.

En aquel tiempo el problema de la fundamentación de lo moral seguía siendo el tema central de la ética, pero junto a él empezaba a ganar terreno la necesidad de aplicar a la vida cotidiana lo ganado en el proceso de fundamentación y, por lo tanto, la necesidad de diseñar una ética aplicada a las distintas esferas de la vida social, que daría lugar a las “*éticas aplicadas*”.

Alcira Bonilla en su artículo “*La ética aplicada*” (1998) expresa que “*la ética aplicada ha de aparecer como parte sustantiva de tal giro ético y la problematización particular de aquella no resultará ajena a la evidenciada por éste*”⁸

La Routledge Encyclopedia of Philosophy (1998)⁹ considera que la Ética Aplicada se distingue de la ética general por su especial enfoque sobre cuestiones de índole práctica, citándose como ejemplos *la ética médica, la ética ambiental y la evaluación de las implicaciones sociales* de los cambios en diferentes campos científicos y tecnológicos, *así como cuestiones de política* relativas al *cuidado de la salud, los negocios o el periodismo*, ocupándose también de *los códigos y responsabilidades profesionales* en dichas áreas.

Las éticas aplicadas nacieron pues, por la necesidad de una realidad social que requería respuestas multidisciplinares en sociedades moralmente pluralistas, en las que las cuestiones morales no podían ser abordadas desde un único código moral, ya que en ellas convivían y conviven distintos códigos y, a la hora de enfocar las cuestiones morales era preciso establecer acuerdos, ya sea desde el descubrimiento de los mismos en el caso de que existieran o construyéndolos.

⁸ Bonilla, A (1998) *La Ética Aplicada*. En Rev. Enoikos, p.42-48

⁹ Routledge Encyclopedia of Philosophy, Versión 1.4 (1998) *Ética Aplicada*. London and New York: Routledge

Adela Cortina interroga acerca de cuál es la instancia legitimada que aborde las cuestiones morales y desde qué ética puede hacerlo, considerando que dichas cuestiones son ineludibles. Por ello expresa que:

“No existen parlamentos éticos –no se pueden elegir representantes éticos– sino que en las cuestiones morales cada persona ha de formarse sus juicios y ser protagonista de su vida. Tampoco existen iglesias éticas, porque las iglesias, las sinagogas o las mezquitas tienen autoridad para sus creyentes, pero no para los que no lo son. Sus declaraciones en la opinión pública son sin duda elementos con los que los ciudadanos pueden contar para formarse un juicio moral, pero no son las únicas instancias. En realidad, las respuestas fueron viniendo desde diversos enclaves sociales, a través de los que se fueron tejiendo, aun sin proponérselo expresamente, las éticas aplicadas.”¹⁰

Es así como, desde el seno de las sociedades mismas y a partir de sus necesidades se originaron diversas instancias que se ocuparon de estas cuestiones, constituyéndose:

- Comisiones de ética de diversos tipos: ad hoc, locales, nacionales.
- Organismos internacionales (UNESCO, BANCO MUNDIAL, FAO) que generaron documentos en cuyo contenido se proponen recomendaciones y orientaciones de tipo ético.
- Grupos de expertos de las diversas esferas sociales que buscaron regular sus propias actividades profesionales junto a quienes comenzaron a trabajar filósofos, teólogos, expertos.
- Opinión pública que reclama y a la vez elabora respuestas éticas para cuestiones abiertas.

En unión con lo expuesto por Alcira Bonilla (1998) expresamos que *la ética aplicada hace referencia a una práctica actual del saber que se compromete con otras ramas del conocimiento*, por lo que es necesariamente interdisciplinaria, más allá de los problemas que se han suscitado relacionados con el hecho de entenderla como la *“aplicación sistemática y práctica de criterios éticos-filosóficos a las decisiones humanas de importancia”*¹¹

Por su parte Osvaldo Guariglia (2000:29)¹² entiende que la ética aplicada *“ha pasado de ser un área de trabajo interdisciplinario en el que se hace imprescindible tanto el aporte del eticista, entrenado en el análisis discursivo de las perspectivas teóricas desde el punto de vista ético, como el del experto en el campo disciplinario específico en el que se presentan los problemas concretos”* considerando que a su

¹⁰ Cortina, A (1996) Ob. citada

¹¹ Bonilla, A (1998) art. citado.

¹² Guariglia, O (2000) *Alcance y sentido de la ética aplicada*. En: Reflexión ética en educación y formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas.

juicio esta tarea conjunta ha dado resultados notables allí donde se la ha emprendido con un mutuo sentido de modestia y reconocimiento por ambas partes(...)"

A pesar de las muchas críticas manifestadas por diversos autores acerca de la ética aplicada, tendremos en cuenta en el presente trabajo, *los rasgos distintivos de las investigaciones actuales en el campo de la ética aplicada*, ya que pueden ser aplicados al ámbito de la educación y la evaluación de los aprendizajes, objeto de nuestra investigación.

En esta línea consideramos la existencia de ciertas ideas fuerza que ponen en relación a la ética con la educación, con los procesos de evaluación educativa y, particularmente, con la evaluación de los aprendizajes que lleva a cabo el profesor, intentando descubrir cuáles son los valores propios, *el principio común*, de dicha actividad. Esto es:

- **El establecimiento de la interrelación teórico-práctica.**
- **El carácter interdisciplinario.**
- **La orientación social.**
- **Carácter dialógico.**

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN: ACCIÓN
HUMANA, ACCIÓN MORAL

Al hilo de lo expuesto en el capítulo anterior, entendemos que la educación tiene funciones que cumplir siendo, una de ellas, la evaluación. Es necesario, a nuestro juicio, en este ámbito, rescatar la idea del protagonismo del profesor como uno de los agentes principales de la educación y, si bien acentuamos el valor de la autonomía, también destacamos la importancia de la responsabilidad y el compromiso con la educación.

Si entendemos, que comprender y guiar la educación son dos componentes básicos que se entrelazan, conduciéndonos del saber sobre lo educativo relacionado al saber por qué las cosas son como son, al saber cómo conviene que se hagan para lograr las finalidades deseadas en educación, como ocurre en otros ámbitos del pensamiento y de la acción, es de sumo interés reflexionar acerca de cómo se mueven los fenómenos vinculados a ella y cómo podemos hacer para que se muevan en la dirección adecuada.

Siendo la educación una acción específicamente humana, consideramos que los sujetos que en ella se vinculan lo hacen no únicamente desde perspectivas políticas, psicológicas, sociológicas sino y fundamentalmente, desde una perspectiva moral dado que no es una relación ajena a valores esenciales. Por este motivo, concebimos a la educación como una acción moral en la que conocer y actuar resultan interdependientes.

Reflexionar acerca de la evaluación, en general y de la evaluación del aprendizaje en particular, nos remite como hemos expresado anteriormente, a campos más amplios en los que se inserta, por lo que en este capítulo nos proponemos ubicarla en el ámbito de la educación como teoría y práctica

1. TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA

El problema de la relación entre conocer y actuar en educación es un tema central que permite explicar por qué se desarrolla tal como realmente sucede y por qué ha sido así, internándonos en el mundo de las relaciones entre contextos, instituciones, culturas, personas, ideas y usos prácticos. Es, en este contexto en el que situamos a la teoría y práctica de la evaluación y, particularmente la evaluación del alumnado que realizan los profesores.

Pensar en la relación entre teoría y práctica significa buscar una teoría explicativa acerca de la práctica educativa. Al insertar en ella al proceso de evaluación nos orientamos a buscar una explicación a los procesos de elaboración y desarrollo del pensamiento sobre dicha temática.

La educación, y por lo tanto la evaluación educativa, se nos presenta como un entramado de procesos e interrelaciones que deben ser comprendidos desde su propia racionalidad.

Si bien no es nuestro objetivo, al tratar el tema, describir todo lo que sucede delante de nosotros, porque sabemos que es imposible, sí intentaremos mostrar algunos aspectos sobresalientes que hemos podido ver.

Lo primero que queda claro y ponemos de manifiesto, es que estamos ante un tema que afecta a diferentes ámbitos de reflexión y a diferentes medios profesionales. Expresamos lo dicho, porque es bastante frecuente que aún sin darnos cuenta, la relación y encuentro o desencuentro entre teoría y práctica la hacemos coincidir con el encuentro o desencuentro entre aquellas personas que son los teóricos y aquellas que son los prácticos como si teoría y práctica se correspondieran con las acciones y ocupaciones de unas personas a las que reconocemos como teóricos por un lado, con las de los prácticos por otro¹³

Otro elemento a tener en cuenta al tratar el tema educativo, es el hecho de que afecta además, al contexto social y por lo tanto a diversos agentes relacionados con la educación, sean estos, encargados o no de la toma de decisiones en el sistema educativo, como por ejemplo y de modo particular, el alumno mismo. Entendemos que:

“La relación entre pensamiento y acción en educación, para plantearla en los términos más básicos, no afecta sólo a lo que producen los dos públicos que constituyen los “pensadores” y los “prácticos” por antonomasia que son los docentes, sino que es un problema cultural que exige un tratamiento amplio que contemple las relaciones entre lo subjetivo y lo social de todos los agentes que intervienen en la determinación última de la experiencia práctica.”¹⁴

Acercar la teoría a la práctica y por lo tanto los teóricos a los prácticos, es una cuestión imprescindible y sobre la que, no nos cabe duda, existe una imperiosa necesidad llevando implícita la modificación de la valoración que muchos prácticos hacen de la teoría a la que consideran inútil, compleja o distante para su práctica y la de los teóricos que revisten su teoría de poder para la regulación de la práctica de los profesores. Como expresa Carlos Cullen (1997) *las relaciones entre teoría y práctica constituyen un núcleo problemático en el debate epistemológico de fin de siglo.*¹⁵

Ahora bien ¿qué estamos expresando cuando hablamos de teoría y práctica? En este punto, consideramos conveniente realizar algunas reflexiones y/o precisiones sobre los significados de teoría y práctica educativa, que nos aproximen a una mejor comprensión de la relación entre ambas.

¹³ Gimeno Sacristán, J (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ed. Morata

¹⁴ *Ibid.*, p. 23

¹⁵ Cullen, C. (1997) *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires, Paidós, p. 84.

1.1. DEFINIENDO CONCEPTOS

Acortar la distancia entre teoría y práctica educativa requiere, a nuestro juicio, partir de clarificar el significado de los términos que relacionamos. A lo largo de la historia se presentan diversas posturas con miradas diferentes tanto del significado de teoría como de la práctica, particularmente la educativa.

Siguiendo el recorrido histórico que realizan Carr y Kemmis (1990)¹⁶ por un lado y a Gimeno Sacristán (1998)¹⁷ por otro, entre algunos autores que tratan el tema, vemos que ya Aristóteles había establecido una distinción entre teoría y práctica, aunque consideraba que el saber teórico es producto de la observación, contemplación o reflexión ocupándose del verdadero saber, en tanto el saber práctico y el poético corresponden a la actividad humana. En la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles distinguió entre razonamiento técnico, práctico y teórico (científico). Mientras el razonamiento técnico presupone fines determinados de acuerdo con reglas conocidas y utilizando determinados materiales y medios para el logro de los fines, el razonamiento práctico no asume fines conocidos o medios determinados ni sigue reglas de método, sino que utilizando la inteligencia razona acerca de cómo actuar sincera y correctamente en circunstancias históricas determinadas. Por su parte, el razonamiento científico (teoría) se ocupa de cuestiones puramente intelectuales siendo una forma de razonar que se opone a la ciencia aplicada. Es ciencia pura.

Asimismo, para Marx, (Gimeno Sacristán, 1998; Carr, 1990) el conocimiento se encuentra ligado estrechamente a la praxis pues es en la práctica donde el ser humano tiene que demostrar el poderío, la realidad, la verdad.

Con el correr de los tiempos va cobrando fuerza la idea de una ciencia positiva (Augusto Comte) tal como se desarrolló en el Siglo XIX. El término "positivo" intenta expresar la oposición de lo metafísico o teórico como base para formar un conocimiento válido. Se comienza a pensar de un modo diferente con respecto al saber. Esta misma postura, comienza a orientarse hacia el modo de analizar lo que son las ciencias sociales, de modo tal, que la ciencia va demostrando su valía y el predominio de la razón, en tanto los científicos contribuyen a la profesionalización de la ciencia.

De todos modos, a pesar de los esfuerzos de los científicos, la ciencia y la sociología que van apareciendo a fines del S. XIX y principios del XX veían a la teoría racionalista de la acción fundada en la expresión y realización de ideas. El saber era fuente de poder, tal como señala entre otros pensadores, Foucault.

¹⁶ Cfr, remitimos a la obra de Carr, W (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*.
Barcelona: Ed. Laertes cuya introducción ha sido escrita por Stephen Kemmis.

¹⁷ Gimeno Sacristán, J (1998) Ob. Citada.

Jürgen Habermas, por su parte, inspirándose en Aristóteles vuelve a las nociones relacionadas con los modos de razonamiento. Según Habermas en el ámbito de las ciencias se emplean diferentes modos de razonamiento y sirven a diferentes clases de intereses por medio del conocimiento creativo o constitutivo. Según este pensador, la ciencia empírico-analítica empleaba la clase de razonamiento técnico identificado por Aristóteles. Las ciencias hermenéuticas, por su parte, los modos prácticos de razonamiento y el término teoría son reconstruidos partiendo de la noción de ciencia pura pero orientándose hacia un fundamento más materialista de las acciones y prácticas de los científicos sociales los que trabajan en interés de la racionalidad, la justicia y la libertad. Es lo que describe como interés emancipatorio.¹⁸

Habermas defiende la idea de una ciencia social crítica mostrando cómo ella aspira a crear las condiciones bajo las cuales puedan realizarse los ideales implícitos en el lenguaje humano. Erige, de este modo, su argumento sobre el análisis del discurso. El entregarse al discurso, requiere que los que conversan sean capaces de resolver desacuerdos mediante un diálogo crítico en el que las pre-concepciones, supuestos y creencias de los interlocutores puedan someterse a la discusión racional. Libera a las ciencias sociales de los límites impuestos por la filosofía empirista y por lo tanto su justificación allana el camino hacia la educación como ciencia crítica. La educación ya no es una ciencia "empírico-analítica" que persigue intereses técnicos en tanto predicción y control, sino una ciencia crítica que persigue un interés educativo en el desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de vida social. La educación es crítica, educativa y científica. Crítica porque proporciona modelos que revelan y eliminan insuficiencias en los modos existentes de auto-comprensión y formas de vida social; educativa por que es un proceso destinado a la autoconciencia y acción ilustrada; y científica porque expone y defiende los criterios de evaluación racional con los que opera y de los que depende la pretensión de categoría científica.

Por su parte, Carr y Kemmis (1990) justifican, a partir de una serie de razones la necesidad de acercar teoría y práctica. En términos generales podemos decir que entienden que siendo la educación una actividad práctica cualquier teorización sobre ella requiere enraizarse en los hechos, en lo cotidiano, en la praxis del educador. Por otra parte, una de las razones inversamente posible es que la contribución teórica debe ser puesta a prueba en la práctica y evidenciarse en mejoras fácticas.

Se desprende de ello que la participación activa de los educadores se convierte en un elemento básico en la construcción teórica, lo que dichos autores señalan con claridad cuando sostienen que es imprescindible la referencia a valores y creencias educacionales compartidas por los sujetos implicados, si se trata de observar las actividades educativas. Lo teórico, entonces, se relaciona con la realidad educativa de diversas formas, que se derivan de la condición pragmática de la educación.

Por lo tanto la teoría educativa deberá identificar aquellos aspectos de orden social existente que frustran la búsqueda de fines racionales, e intentará ofrecer explicaciones

¹⁸ El pensamiento de los autores citados han sido recogidos de la obra de Carr ya citada.

teóricas mediante las cuales quienes enseñan vean cómo eliminar o superar tales dificultades.

De todas formas la teoría educativa no se establece como un marco referencial ajeno a la práctica cotidiana, muy por el contrario, los practicantes participarán activamente en *la articulación y definición de las teorías* que se encuentran en sus prácticas, llevando y desarrollando las teorías por medio de la acción y la reflexión permanente. Por lo expresado es que, la educación, para W. Carr es una ciencia *en y para* la educación y no *de y sobre* la educación

La relación teoría-práctica en el campo educativo se nos presenta, como compleja, aunque somos conscientes de que no podemos instalarnos en una o en otra sino buscar caminos que permitan interrelacionarlas de modo que se transforme el modo de entender la realidad educativa.

“Lo que voy a sugerir es que mientras esta distinción permanezca arraigada en nuestro modo de entender la teoría de la educación, nuestro modo de entenderla saldrá deformado y dañado. Porque lo que realmente esconde esta distinción es la manera como las cuestiones “filosóficas” acerca de la naturaleza educativa y las cuestiones “no filosóficas” referentes a la manera como esta teoría se relaciona con la práctica no son en absoluto cuestiones separadas. La razón fundamental del por qué esto es así es que las ideas acerca de la teoría educativa son siempre ideas acerca de la naturaleza de la práctica educativa y siempre incorporan una concepción latente de cómo, en la práctica, debería utilizarse la teoría. Así, las explicaciones sistemáticas, bien articuladas y explícitas de la teoría educativa que los filósofos tienden a discutir y diseccionar son también al mismo tiempo, menos sistemáticas, inarticuladas y a menudo implícitas de la práctica educativa.. (...) Todas las teorías son teorías de la teoría y de la práctica.”¹⁹

A partir de lo precedentemente expuesto, ubicamos nuestra reflexión en una postura que intenta mantener el equilibrio necesario entre teoría y práctica. Entendemos que el ámbito educativo, debe ser objeto del conocimiento teórico pues de lo contrario la tarea educativa corre el riesgo de perderse en la mera acción sin una justificación que la sustente.

La teoría y la práctica interaccionan planteándose la necesidad de que la práctica se fundamente en la teoría. El acercamiento pensado puede producirse de diversas formas. Carr considera que puede darse una:

- **aproximación del sentido común** en la que entrar en una práctica educativa es pensar y actuar en conformidad con los conceptos, conocimientos y habilidades de una tradición determinada;
- **la aproximación práctica** siendo la teoría de la educación una forma de investigación que aspira a mejorar la manera como se conduce la toma práctica de las decisiones y

¹⁹ Carr, W (1990) Ob. Citada.

→ **la aproximación crítica** mediante el uso del método de la crítica ideológica: un método de autorreflexión crítica emprendido por practicantes con objeto de explorar la irracionalidad de sus creencias y prácticas y localizar la fuente de esta irracionalidad en el contexto institucionalizado y formas de vida social de las que ha salido.

Como es obvio pensar, es en la última forma de aproximación en la que debe ponerse el acento. Se trata entonces, de recobrar la autorreflexión interpretando la teoría y la práctica como constitutivas una de otra e interrelacionadas.

2. LA EDUCACIÓN COMO PROBLEMA MORAL

En este proceso de autorreflexión sobre la realidad educativa comprendemos que la acción pedagógica puede y hasta debe ser analizada teniendo en cuenta al profesor que se implica en ella como agente pedagógico. El profesor lleva a cabo una acción que se nos manifiesta, por un lado como social y por otro, en tanto fenómeno específicamente humano, marcada por diversos motivos personales.

Tal como expresa Gimeno Sacristán (1998) es necesario recuperar el sentido de la acción, dilucidar los motivos que la ponen en movimiento y que influyen decisivamente en la práctica. La tarea educativa es demasiado compleja para poder llevarla a cabo como mera acción instrumental. No se trata de alcanzar con determinados instrumentos unos objetos o fines propuestos.

Enseñar es *una práctica moral* y su *ejercicio es una habilidad moral*. No estamos refiriéndonos aquí a la enseñanza de la moral en la escuela o la universidad, sino que nos referimos a que **la acción misma de educar es esencialmente una acción moral**. Es característica propia de la educación:

- ✦ **ser iluminada por una serie de motivos que se relacionan con valores.**
- ✦ **ser una permanente elección entre diversos caminos alternativos.**
- ✦ **presentarnos dilemas.**
- ✦ **ser personas relacionadas entre sí: alumno-docente; docente-alumnos; entre pares; entre autoridades y profesores, etc.**
- ✦ **ser relaciones de poder.**
- ✦ **ser una permanente toma de decisiones referidas a las personas y que pueden ser definitivas a la hora de insertarse como miembro útil de la sociedad.**

Siguiendo a Gimeno Sacristán consideramos que la neutralidad ética en educación es imposible ya que las opciones que se toman están siempre impregnadas de valores dado que no solo entran en juego los fines propios de la educación y los valores

personales, sino también las acciones, el cómo hacer, la metodología, la evaluación, entre otras.

La acción educativa es algo dotado de sentido, significado y valor y una de sus consecuencias prácticas es ser un asunto moral. Conocer el significado de la acción pedagógica, el motivo para obrar, aunque reconocemos que comprenderla es una cuestión compleja, nos permitirá comprender al agente que la produce.

“El carácter moral inherente al significado de la acción extrae para la enseñanza la condición de tener que apoyarse en procesos de reflexión sobre el valor ético de las acciones que la componen”²⁰

A partir de considerar que el sistema de valores es el que orienta al comportamiento personal establecemos la necesidad de sentar bases de la profesionalidad docente más allá de la formación técnica, cultural y pedagógica. La acción, entonces, no es solamente un saber hacer sino que además se apela a un saber ético y a un compromiso con los fines de la educación.

Carlos Cullen (2000) entiende que la *dimensión moral* de los problemas educativos se refiere a todo lo que en *la acción de educar es materia o sujeto de un razonamiento ético*. Con ello se ponen en juego la posibilidad de la elección de determinadas acciones a partir de ciertos criterios y la legitimación del grado de normatividad o prescripción a la que se someten dichas acciones.

Por otro lado, afirma que:

“saber ver, crítica y reflexivamente, la dimensión moral de los problemas educativos y entonces, abordar el problema específico como objeto de un razonamiento ético-práctico, implica, entonces, especificar desde la educación la misma virtud de la prudencia. Existe una prudencia educativa, porque en la educación se juegan políticas justas o injustas, porque en la educación hay acciones comunicativas y estratégicas, porque en la educación hay poderes y deseos”²¹

Buscar la práctica buena es buscar el bien, para lo cual habrá que reflexionar sobre los fines de la acción educativa, los deseos personales y del grupo con el objeto de evaluarlos y adoptar el compromiso que sea necesario.

Es en este contexto en el que apelamos a la necesidad de recuperar la *ética profesional*, en todos sus ámbitos, desde el aula hasta las altas esferas de poder en

²⁰ Gimeno Sacristán, J (1998) Ob. Citada. p.54

²¹ Cullen, C (1997) *El lugar de la ética en la formación docente*. En: Reflexión ética en Educación y Formación. Bs. As: Ediciones Novedades Educativas, 11. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, p. 76

donde se delinearán las políticas educativas y por lo tanto evaluativas y en las que se juega el presente y futuro de los hombres que conforman una sociedad.

Si la educación es proyecto de desarrollo humano y social el compromiso deberá ser con todos los sujetos de una sociedad, que como tales poseen el derecho y deber de educarse, el derecho de enseñar y el deber de hacerlo con saber pero también con justicia, equidad y veracidad.

Hay, por tanto, que apelar a la ética profesional y fundamentar las bases morales de la profesionalización de los docentes. La acción de la que en páginas anteriores dimos cuenta no es suficiente si no se implica en ella el compromiso, la comprensión, el conocimiento y la conciencia. No se trata aquí únicamente de saber hacer sino de un saber ético que implica a toda la persona del docente y más aún de un docente de calidad.

Ahora bien, ¿que queremos decir cuando expresamos **docente de calidad**? ¿De qué calidad se trata? ¿Qué entendemos por **calidad educativa**?

Responder a continuación estos interrogantes nos ha parecido conveniente ya que la evaluación se encuentra relacionada con el tema de la calidad en educación

CAPÍTULO III

EL ROL DOCENTE EN EL CONTEXTO DE
LA CALIDAD EDUCATIVA

1. CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA

El tema de la calidad de la educación, si bien no es una preocupación nueva, es una cuestión de gran actualidad. Con ella se alude tanto a ámbitos relativos a los servicios en general, como a los productos de bienes de consumo.

La educación, en cuanto satisface una necesidad humana y un derecho del hombre, podría entenderse como un consumo pero, en tanto es un medio orientado a la producción de riqueza, puede ser considerada como una inversión que, aunque planificada por el estado, debe ser vista como un derecho inalienable que se proporcionará a las personas, independientemente de su rentabilidad (García Cano, 1998)²²

Si bien resulta difícil definir con precisión y claridad el significado de “calidad”, ya que se nos presenta como una realidad compleja y hasta confusa, intentamos aproximarnos al concepto, recogiendo aportes que nos permitan construir una noción de “calidad” que sirva de marco a la educación y al docente que en ella se inserta.

Etimológicamente el término “calidad” proviene del latín “qualitas-atis” derivada de “qualis”, la que a su vez nos remite a “tipo” o “clase”. Actualmente, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define calidad como “*propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie (...).*”

De Miguel y otros²³, presentan a la calidad como un fenómeno multidimensional que se operativiza en función de variables. Asimismo, consideran que la calidad es un concepto relativo, ya que puede significar diferentes cosas para diferentes personas o suponer cosas diferentes para la misma persona en distintas situaciones, según sus objetivos. Se trata así, de un concepto que se puede definir en términos de absoluto como un ideal irrenunciable o bien como un término relativo. Por fin, puede pensarse como un concepto asociado a lo que es bueno y vale la pena comprometerse, lo cual no resulta muy asequible.

La demanda generalizada de calidad en la elaboración y distribución de bienes ha llegado a los servicios y, dentro de ellos, con especial fuerza, a los de educación y formación, probablemente porque se ha producido la confluencia de causas muy diversas, siendo de destacar el general reconocimiento que la misma tiene tanto para la planificación de las personas como para la mejora de las sociedades.

²² Cano García, E (1998) *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid: Ed. La Muralla

²³ De Miguel y otros (1994) *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.

A pesar de que el tema de la calidad, como ya expresamos, es un concepto complejo, para algunos confuso y multidimensional, muchos de los intentos de acotación, a nuestro juicio, no entran, por su especial dificultad, en el núcleo de la cuestión, que no es otro que el de la esencia o naturaleza de la realidad de que se trate en cada caso, entendiendo que allí se encuentra la base de la calidad.

La calidad vista como un fenómeno multidimensional toma en cuenta diferentes dimensiones tales como las disciplinas académicas, la reputación, la perfección o consistencia, la economía o resultados, la satisfacción y la organización. Asimismo, se destacan, en el ámbito de la educación, diversos factores, algunas veces discutidos, tales como la incorporación o no de los objetivos no cognitivos, los destinatarios, la relación entre igualdad y calidad.

Por otra parte, existen autores que no se plantean dudas acerca de qué es la calidad por lo que expresan que:

- ✓ *La calidad es competitividad.* (Senlle, A, 1994)²⁴
- ✓ *La calidad total en educación es un proceso que supone incidir en lo siguiente: cumplir y superar las expectativas del cliente, mejora continua, compartir responsabilidades con los empleados y reducir los desechos y la reelaboración.* (Schergel, F.P, 1997)²⁵

Dada la evidente relación entre calidad y evaluación de la calidad, la consideración y el análisis de los criterios utilizados para su valoración puede arrojar alguna luz. En este punto, en nuestra opinión, más allá de la complejidad, se detectan ciertos reduccionismos. Nuestra argumentación al respecto, se basa en el hecho de encontrar con frecuencia:

- ✓ Concepciones de la calidad entendida únicamente como eficacia y concepciones de la calidad como eficiencia en donde se ponen en relación los resultados con los medios a su servicio²⁶
- ✓ Concepciones que acuden a la satisfacción de los destinatarios o usuarios, en la medida en que pone de relieve determinadas exigencias de calidad y respuesta a sus demandas y necesidades.
- ✓ Abordaje del tema desde una red de criterios de carácter formal, en donde la calidad es entendida como un *sistema de coherencias múltiples* (De la Orden, 1988), concretamente entre fines generales y resultados (*funcionalidad*), entre

²⁴ Senlle trata el tema de la calidad desde una mirada empresarial por lo que el concepto de competitividad se ubica en el marco del gerenciamiento empresarial y su relación con el liderazgo.

²⁵ La calidad total se plantea desde las normas ISO 9001:2000 y el modelo de calidad total

²⁶ Si bien no discutimos esta idea tampoco la aceptamos como única o como criterio fundamental en la aplicación a la educación.

finés generales y objetivos por un lado y resultados por otro (*eficacia o efectividad*) y entre procesos educativos y medios disponibles, por un lado, y los resultados por otro (*eficiencia*)²⁷.

Por su parte García Garrido (1981)²⁸ atento a este tipo de planteamientos que suponen renunciar a considerar que la educación debería supeditarse a unos valores no relativos sino absolutos en función de los cuales habría que juzgar los resultados concretos de un sistema de educación, considera que pueden explicarse en el seno de organismos internacionales, ya que deben mantener neutralidad ideológica.

Si bien, como hemos visto, muchos son los que consideran al concepto de calidad como relativo, subjetivo, impregnado de valores e íntimamente relacionado, según los casos, con la eficiencia o la eficacia, tales definiciones no resultan suficientes o adecuadas en lo que se refiere a la calidad de la educación (Pérez Juste, 2000)²⁹.

Centrándonos en la educación y en unión con la propuesta de Pérez Juste, entendemos que todos estos criterios, si bien son importantes, no abordan el núcleo del problema. Acordamos con que en el ámbito de los productos este planteamiento puede ser aceptable, aunque no lo es tanto en la educación. Aquí, lo importante es la persona a formar, reconociendo que la cuestión se plantea en términos de medios a su servicio, otorgando, desde luego, un sentido amplio y profundo a este concepto.

Con el fin de iluminar la cuestión de la calidad y su aplicación a la educación, Pérez Juste nos acerca al problema teniendo en cuenta que toda acción educativa se centra en la persona, al estudiante, planteando la cuestión en términos de "medios a su servicio", considerando el concepto como "absoluto (opuesto a relativo)" y con un sentido "amplio y profundo".

La cuestión reside en que la Educación es una realidad humana ligada a las formas de entender realidades más amplias como el Hombre, la Sociedad, la Naturaleza, Dios. Existe, por tanto, un trasfondo ideológico, filosófico, ético, por lo cual resulta difícil establecer algo así como criterios únicos y aceptables para todos.

Creemos, por lo tanto, como afirma el mencionado autor, que el tema debería ser abordado a la luz de los grandes principios recogidos en el Derecho Natural y en las Declaraciones Universales, como la de los Derechos Humanos.

²⁷ De la Orden Hoz, A., Asensio, I, Carballo, R, y otros (1997) *Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación*. *Relieve*, vol.3, n.1. Consultado en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm en 21-01-01

²⁸ García Garrido, J. L (1981) *La calidad de la educación: una aspiración mundial*, en Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos: *La calidad de la educación*. CSIC, Instituto de pedagogía "San José de Calasanz": Madrid, 25-35

²⁹ Pérez Juste, R (1999, 2000) *Fundamentos de la Evaluación Educativa*. En: García Aretio, L (edit) *La evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza a Distancia*. Madrid: UNED

Por el motivo señalado es que abordaremos el problema desde una perspectiva integral, en la que quepa como elemento rector y directriz una visión "absoluta" de la calidad, entendiendo este término como opuesto a "relativa"- la calidad considerada como superioridad de una institución sobre otra o de un proyecto educativo sobre otro- pero dando cabida a otros aspectos a los que hemos hecho ya alusión: los medios y recursos, entendidos como agentes facilitadores, y los resultados, tomados como evidencias de los niveles de logro; y, junto a ellos, los elementos contextuales en que se desarrolla el proceso educativo, tanto por su valor condicionante como por la necesidad de conocerlos a la hora de emitir juicios sobre el diseño, el desarrollo y los resultados educativos.

En síntesis, afirmamos que todos los elementos, dimensiones o componentes que se implican en los llamados modelos de calidad son medios y manifestaciones de la misma. Por esta razón la propuesta a la que adherimos considera en cuanto a modelo de calidad "*cuatro grandes componentes, interdependientes e interrelacionados, si bien con un papel central para el primero de ellos:*

- *La concepción educativa.*
- *Los medios y recursos.*
- *Los resultados.*
- *El contexto de la Institución."*

En concordancia con lo expuesto consideramos que hace falta una concepción de la educación libre de reduccionismos tal como se puede observar, en algunos casos en el Nivel Superior. Entendemos que la educación no debe reducirse a enseñanza, cuestión que observamos tanto en cuanto a la edad y formación del alumnado del nivel mencionado como en la excesiva especialización del profesorado, muchas veces carente de una preocupación por un proyecto en común, cuestión que consideramos indispensable en cuanto de educación se trate y más aún cuando nos referimos a la evaluación de la educación y el aprendizaje del alumnado.

Este enfoque se relaciona con los fines y objetivos propuestos que se establecen en la misión de la Institución y se plasman en los Proyectos Educativos de las instituciones, en los que se interrelacionan la concepción educativa, la calidad educativa, la formación autónoma, independiente e integral de la persona, juntamente con las finalidades y objetivos particulares de aquellas.

La misión se encarna en la concepción educativa y su concepción de calidad debe estar, esencialmente, centrada en la dignidad del ser humano ofreciendo una adecuada respuesta pedagógica. Este concepto de calidad apunta a la persona integralmente y a cada persona, concepto que consideramos más amplio que aquellos que se centran en las dimensiones cognitivas dejando de lado la formación **social, moral, estética** y aún religiosa.

Así, entonces, junto a una formación académica de calidad propugnamos la necesidad de plantearse la formación humana integral en la búsqueda de los objetivos personales de los educandos pero también en la posibilidad de que se brinden a la sociedad, realizando alguna contribución a la misma, de modo tal que correspondan a lo que la sociedad les proporciona.

Ahora bien, como hemos señalado, junto a la concepción educativa se encuentran los medios y recursos, los resultados y el contexto educativo. Los medios y recursos son analizados por Pérez Juste (2000:20) desde "*dos grandes planos: el plano de la Institución en cuanto tal y aquel que tiene como centro los procesos de enseñanza aprendizaje.*"³⁰

En el primer caso, la organización y gestión y el clima de aprendizaje son fundamentales para la calidad de la educación, mientras que en el segundo, se hacen imprescindibles, además del clima y organización propia del aula, los recursos específicos del aprendizaje tales como, los materiales para el estudio y el *ejercicio de la función orientadora por parte del profesor.*

No menos importante resulta, en relación con la calidad educativa, la consideración de los resultados. Si bien consideraremos más adelante y con mayor profundidad este tema, no podemos dejar de mencionar aquí que la tradicional identificación de la calidad con la eficacia situaba los resultados en el centro de toda preocupación. Sin embargo se han producido algunos fallos que es el momento de citar:

- ✓ **La falta de coherencia entre el objetivo previsto y el evaluado.**
- ✓ **La incidencia casi exclusiva de la evaluación como control del aprendizaje y en función de la certificación dejando fuera la mejora de aquellos y la propia enseñanza.**
- ✓ **La limitación a los resultados producidos en el nivel del aula y la desatención a los propios de la Institución.**

Entendemos que la evaluación, realizada sobre todos los objetos que componen una institución educativa, juega un papel fundamental, en sus funciones de evaluación diagnóstica, de proceso o formativa, para la acreditación, certificación y promoción y de control, aunque es la evaluación entendida como proceso, aquella que permite una adecuada toma de decisiones para la mejora continua, convirtiéndose así en un componente básico de todo sistema de calidad.

Además, puesto que todo proyecto educativo de calidad se lleva a cabo dentro de un determinado contexto, es imprescindible atender a los condicionantes que pueden obstaculizar o favorecer su logro tales como: la cultura, la tradición, la geografía, la historia o las circunstancias políticas y económicas

³⁰ Pérez Juste, R (1999) Ob. citada

De aquí la necesidad de ser realistas y analizar las posibilidades de viabilidad de una institución. De todos modos, es preciso:

"(...) dejar en claro que la esencia de la calidad radica en la entidad de las metas que se persiguen y no en los medios o recursos ni en los puros resultados, difíciles de valorar si no tiene como referencia los objetivos previstos"³¹

2. EL ROL DOCENTE: REFLEXIONES PREVIAS

Como hemos expresado, el tema de la calidad educativa se encuentra íntimamente relacionado con la acción docente y la calidad de la misma, motivo por el cual abordaremos a continuación, el análisis y reflexión acerca del rol docente en la educación centrandolo luego nuestra atención en su formación.

El educador es, en tanto hombre, un ser complejo y problemático. Es un ser que como todo hombre, se encuentra en camino de realización de su existencia. Nosotros, como educadores y docentes, entendemos que es necesario ser conscientes de que lo decisivo no es el hecho de caminar, sino la dirección que toma ese andar y las opciones que realizamos en cada situación concreta. Y esto se encuentra en la esfera de nuestra responsabilidad. Consideramos que el profesor es responsable de su propio camino, siendo al mismo tiempo, co-responsable de los caminos que hayan seguido aquellos otros junto a quienes transita.

El educador-docente puede caracterizarse por estar junto al otro, por ser indicador y compañero. Es por tanto, imprescindible, en nuestra tarea, ser indicador eficaz, acompañando y guiando el aprendizaje de los otros. En ese acompañamiento reside la fuerza del ser educador.

Es nuestro pensamiento, que ser educador es una vocación, es un llamado que despierta la conciencia de la responsabilidad y se constituye, a la vez, en un permanente desarrollo personal.

La sinceridad y el conocerse a sí mismo son virtudes fundamentales del educador, otorgándole la posibilidad de ser un buen guía para sus alumnos, compañero de sus pares y comprometido con la institución a la que pertenece. Junto a la vocación, el educador deberá desarrollar una sólida formación personal y profesional. Replantearse su vocación y su rol, es manifestar la autenticidad que requiere esta profesión.

³¹ Pérez Juste, R (1999) *Las nuevas funciones tutoriales*. En García Aretio, L; Oliver, A; Alejos, A (Eds). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED, p.293-314

La sana actitud crítica, el progreso en el saber, el trabajo permanente, permiten construir una personalidad basada en valores auténticos. El verdadero educador, orienta su accionar, más allá de su habilidad metodológica para preparar una clase o de sus conocimientos de las disciplinas que fundamentan el enseñar y aprender. Su personalidad educadora, se sustenta en la verdadera vocación y capacidad para prodigarse a aquellos con quienes comparte la tarea educativa, siendo la conciencia de responsabilidad que le cabe, la que le permite superar los aspectos negativos que encuentra en su profesión.

A este respecto, no nos situamos ni en un optimismo sin reservas ni en el pesimismo, sino en la sobriedad, como término medio entre ambos, entendiéndola como actitud realista, que permite ver con claridad y juzgar adecuadamente todo aquello que hace referencia al proceso educativo.

El educador, en tanto persona, ha de ser coherente en su pensar, hacer, obrar, sentir, y decir, intentando armonizar su personalidad en un marco de principios auténticamente éticos.

El rol del docente-educador ha de fundarse además, en una mirada a lo profundo de los hombres, sean estos los alumnos, los pares, las autoridades o el conjunto de quienes componen la institución y más aún, de la sociedad a la que pertenece.

Ser docente es:

- aprender a observar y no sólo ver lo que el entorno expresa, penetrando en él, para luego guiar activamente a los otros hacia esa observación interesada, admirada y expectante de la realidad.
- Es saber escuchar y no sólo oír, posibilitando el diálogo creador, entendiendo por tal la posibilidad de comunicarse con el otro, encontrándose con él a través de todos los medios de que dispone.
- Es otorgar a las ideas el valor y significatividad que ellas poseen.
- Es posibilitar las transformaciones necesarias para que el acto educativo cobre sentido.

Es, en este contexto, en el que situamos la formación docente considerando, en unión con Pérez Juste (2000)³², que:

“Probablemente, el gran problema de la educación del futuro, sea presencial sea a distancia, radica en la formación del profesorado”.

³² Pérez Juste, R (2000) *Calidad de las Instituciones Educativas*. En García Aretio (edit) *La calidad de la Educación a Distancia*. Madrid: UNED, p.44

La formación y capacitación permanente del profesorado, es una cuestión esencial para alcanzar la calidad en la educación.

Los docentes han de implicarse responsablemente en la elaboración de los proyectos educativos y, al hacerlo, se comprometen a realizar su vocación de educar al otro, de guiar y apoyar, de ayudar a descubrir los valores más profundos de la vida humana y de su entorno, con una concepción ética de la misma basada en el diálogo y la comunicación.

Entendemos que ser actor y promotor de la innovación, implica innovar en el interior de la Institución, comprometiéndose con sus finalidades, buscando el perfeccionamiento constante y, por lo tanto, la calidad de la educación.

Hoy está demostrado que para conseguir la calidad en la educación, no es suficiente con la colaboración de unos pocos, sino que es necesario el aporte inteligente de todos los que forman parte de una Institución Educativa.

Es en este escenario en el que debe moverse el docente, un escenario que se presenta como un campo de fuerzas de diferentes intensidades y direcciones, posibles de ser potenciadas a través de sus interacciones con el medio en beneficio de la institución a la que pertenece.

El clima de innovación, de búsqueda y de creatividad es el más propicio para contemplar el accionar del docente y sus características, su inserción en la institución y su proyección hacia la sociedad. Por ello, es preciso un cambio de mentalidad que pase por la "actitud" y la "aptitud" de quienes desarrollan la tarea educativa.

Por otra parte, debemos tener presente, que esta tarea educadora del profesor es necesariamente una acción comunicativa. Si educar es comunicar y comunicarse, podemos afirmar con total seguridad que sin comunicación no hay educación.

Por lo anteriormente expuesto, es que consideramos oportuno realizar algunas reflexiones acerca de qué es comunicación y más específicamente, comunicación educativa, puesto que todo docente debe desarrollar competencias comunicativas que le permitan llevar a cabo un proceso de enseñanza- aprendizaje de calidad en el que se integran las acciones de evaluación.

3 DOCENTE Y COMUNICACIÓN

La comunicación constituye un factor imprescindible en la conformación de la personalidad humana, permitiendo construir la identidad personal y social del individuo, ya que ellas exigen un proceso de relación e intercambio con los otros.

Abordamos en este apartado el tema del proceso de comunicación desde dos perspectivas: una que centra su mirada en el concepto de acción comunicativa tal como la concibe Habermas y otra más técnica o instrumental basada en las teorías comunicacionales.

¿Qué significado le otorgamos, entonces, a la comunicación?

a. Desde la acción comunicativa

Habermas distingue diferentes tipos de acciones sociales en *Teoría de la acción comunicativa*:

1. *La acción teleológica*: el actor realiza un fin o hace que se produzca un estado de cosas eligiendo desde una situación dada los medios congruentes y aplicándolos de forma adecuada. Es una acción centrada en los medios, que depende de una acción originaria, tomada como punto de partida, y según un *telos*, o punto de llegada. Dentro de esta acción teleológica incluye a la acción estratégica como un apartado anterior. Lo nuevo que se presenta es la presencia del otro. Éste posee determinadas expectativas, y el agente productor de la acción pone en marcha su técnica frente a él. En lo que respecta a la educación, la acción teleológica estratégica puede explicar la llamada *pedagogía tecnológica*.
2. *Acción regulada por normas*. En este caso la acción hace referencia a los miembros de un grupo social, quienes orientan su acción en función de valores que les son comunes (valores sociales). Descubrimos aquí, los mecanismos de la acción educativa centrada en los fines,
3. *Acción dramática*. Los miembros de la acción desempeñan un rol. Como en el caso del teatro, y constituyen su interacción ante el público. En el ámbito de la educación esto explicaría las relaciones pedagógicas de ciertas instituciones educativas, particularmente la escuela aportando una visión nueva de las relaciones que en ella se establecen, desde la educación no formal-más que desde la formal- que incorporaría el mundo de la vida.
4. *Acción comunicativa*. Nos encontramos con una interacción de dos sujetos como mínimo que establecen una relación interpersonal.

De las acciones mencionadas Habermas se sirve de la acción teleológica y de la estratégica contraponiéndola a la acción comunicativa. La acción comunicativa se

distingue de la anterior fundamentalmente por el modo de concebir la racionalidad.³³ En la acción estratégica, la racionalidad depende del “efecto de coordinación de un ejercicio de influencias”, que a su vez discurriría a través de “actividades no lingüísticas. No nos encontramos ante un efecto generador de convicciones, difiriendo de la comunicativa en que no se orienta al entendimiento.

Este tipo de racionalidad está condicionada por la eficacia, siendo por lo tanto una acción interesada. Este tipo de acción se corresponde con la teoría de sistemas. La razón funcionalista no centra su validez en los valores y no puede someterse a un análisis crítico.

Esta acción de tipo instrumental se enfrenta a la acción comunicativa que se alinea con la razón pura práctica de Kant. La diferencia reside en que mientras la primera atiende al sujeto individual la segunda es comunitaria. *El lenguaje se desempeña como el mediador de acuerdos y entendimientos ya que el lenguaje de la acción comunicativa está orientado al entendimiento*, no rigiéndose por el criterio de eficacia. Por lo tanto:

“El concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el t́elos del entendimiento. El entendimiento es un concepto de contenido normativo, y que va más allá de la comprensión de una expresión gramatical”³⁴

Por otro lado, el concepto de acción comunicativa entiende al lenguaje como un medio en el que se produce un proceso de entendimiento en el que los participantes al relacionarse con su mundo se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión.³⁵

El lenguaje no es impuesto por alguna de las partes, por eso es racional, en el sentido de racionalidad intersubjetiva, es decir, comunicativa. Mientras el acuerdo estratégico es calculado, el comunicativo es racional. Lo realmente interesante en el acuerdo parece ser más que el contenido la forma en que se produce.

La acción comunicativa no puede ser egocéntrica, sino por el contrario, altruista. Está teñida de valores. No se persigue el éxito personal, sino la armonía y encuentro entre quienes participan de aquella.

³³ Aclaramos que por medio de la teoría de la acción comunicativa aborda el concepto de racionalidad comunicativa, el concepto de sociedad articulado en el nivel de sistema y mundo de la vida y, propone una vuelta a la modernidad como un modo de hacer frente al pensamiento de la posmodernidad.

³⁴ Habermas, J (1988) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, p. 79

³⁵ *Ibid.*, p. 143

“En la acción comunicativa los participantes se orientan al entendimiento o se atienen al consenso previamente alcanzado. Incluso el éxito de la acción, a que en cada caso aspiran, sólo puede alcanzarse a través del entendimiento, conduce entre los participantes a un acuerdo. El acuerdo no puede forzarlo ninguna de las partes; el que se produzca depende de la oferta de una y de la postura que frente a esa oferta adopte la otra”³⁶

Asimismo, Habermas reconoce que existen “estándares comunes” o puntos de contacto, entre quienes participan de la acción que permitan ‘decidir’ (pedagógicamente diríamos evaluar) si existe o no consenso³⁷

b. Desde la teoría de la comunicación

En términos generales, entendemos comunicación como un proceso de intercambio entre elementos, con efectos recíprocamente modificadores.

Todo lenguaje cumple con condiciones básicas estudiadas por diferentes disciplinas, que Murga Menoyo (1999), haciendo referencia al Diccionario de Ciencia de la Educación, destaca del siguiente modo:

“Hoy sabemos que todos los lenguajes, sea cual sea su tipo, cumplen tres condiciones básicas. En primer lugar, están constituidos por un código cifrado; es decir, son un conjunto de signos dotados de significado de manera que pueden transmitir información. La Semiótica y la Semántica son especialidades que compiten por la dominancia en el estudio del signo.

Una segunda condición común a todos los lenguajes es el hecho de poseer un sistema de reglas que permite expresar las relaciones entre los signos. En este caso son la Sintaxis y la Gramática las disciplinas especialmente interesadas en la cuestión. Finalmente, como tercer requisito, cualquiera que sea su modalidad en todo lenguaje existe consenso entre los que se comunican sobre la función tanto de las reglas como de los signos. La Pragmática se ocupa de analizar estas cuestiones.”³⁸

El proceso de comunicación, es fundamental para todos nuestros procesos psicológicos y sociales. Los sistemas de lenguaje, juntamente a otros importantes instrumentos de la comunicación, nos permiten realizar actividades mentales y sociales.

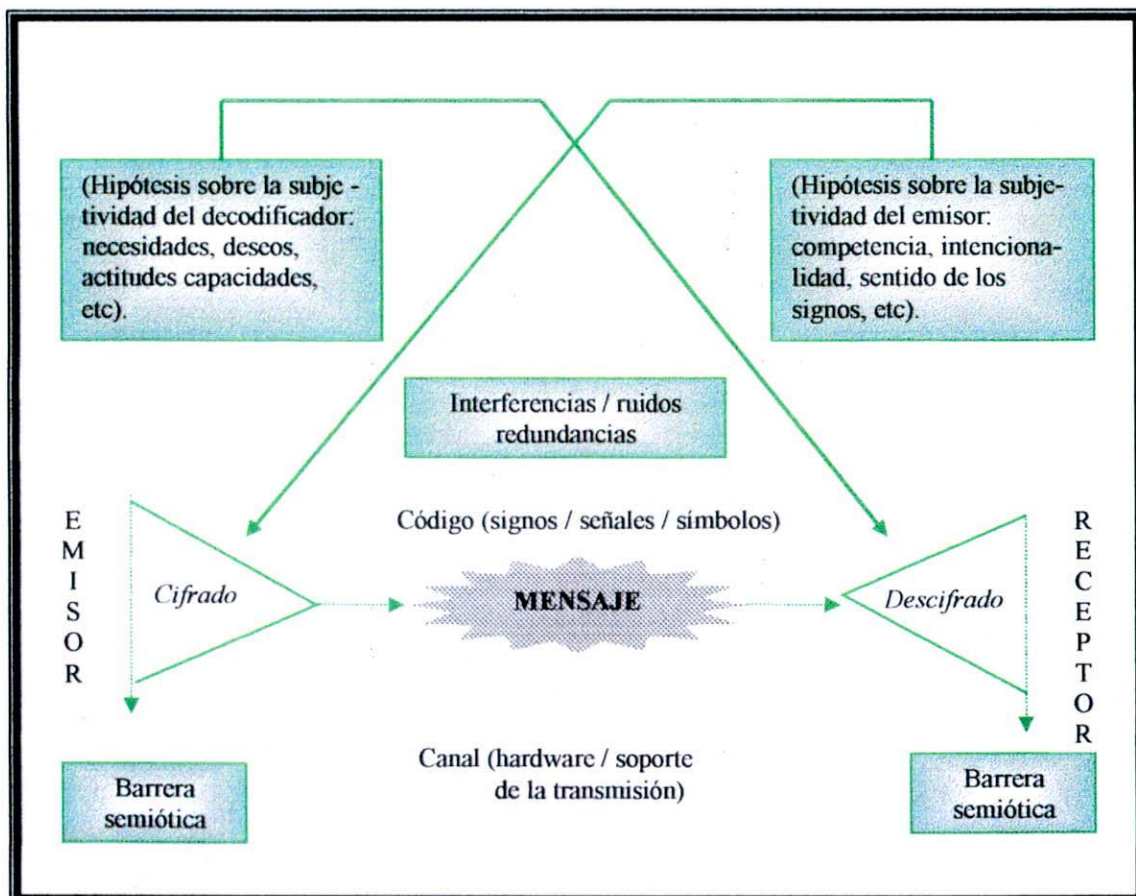
La comunicación humana comienza cuando una persona decide provocar en otra un grupo específico de experiencias de significado interior, para lo cual inicia un símbolo signifiicante.

³⁶ Este texto perteneciente a *La lógica de las ciencias sociales* de Habermas es citado por Colom-Melich (1994) en *Después de la modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación*. Paidós: España, 130

³⁷ Colom, A- Melich, J-C. *Después de la modernidad*, p.130

³⁸ Murga Menoyo, M.A (1999) *Teorías de la comunicación y Enseñanza a Distancia*. En: García Aretio, L (edit) *La comunicación didáctica*. Madrid: UNED, p.14

El proceso de la comunicación queda completado cuando las experiencias internas de la persona receptora son más o menos paralelas a las que procuró el comunicante. Adaptando el gráfico elaborado por Fernández Pérez, (1994:267-268) representamos al proceso de comunicación del siguiente modo:



Analizando la figura, podemos decir, que nos encontramos con un emisor que codifica el mensaje de acuerdo con un determinado código de signos, utilizando un canal como vehículo/soporte y un receptor que decodifica el mensaje, convirtiendo los signos en los significados que se supone el emisor quiso codificar para canalizarlo hacia el receptor. A este respecto consideramos que:

"[...] es esencial tener en cuenta tres "complicaciones" recogidas en la figura: 1ra. La modificación que sufren los mensajes, tanto al emitirlos como al recibirlos, de acuerdo con las hipótesis de subjetividad cruzada, es decir, la adecuación del mensaje emitido según lo que piense el emisor del receptor, no menos que la interpretación/decodificación de dicho mensaje por parte del receptor, según lo que este piense del mismo emisor.[...] 2do. La modificación/modulación del mensaje a causa de interferencias o ruidos [...] o a causa del nivel de redundancia [...] 3ra. La barrera semiótica interpuesta fatalmen-

te entre todo emisor humano y su mensaje emitido, así como entre todo receptor humano y el mensaje recibido [...]”³⁹

Nos encontramos de este modo, ante una realidad que va más allá de ser un mero transporte superficial de mensajes, ya que en él que se implica la reelaboración de dichos mensajes, produciendo efectos de transformación. Por este motivo es que, tendremos en consideración:

- **La captación del mensaje**, que se produce por determinados mecanismos internos de codificación y clasificación de la información recibida, en la que se van relacionando los nuevos conceptos con los preexistentes.
- **La retroalimentación o feedback**, es decir la operación de volver a introducir el mensaje en el sistema comunicativo una vez captado, decodificado y recodificado por el receptor.
- **Los obstáculos o límites de la comunicación**, llamados “ruidos del sistema”. Estos ruidos suelen ser difíciles de localizar y de evaluar, pudiendo deberse en el ámbito de la educación, a factores comunicativos diversos, tales como: las limitaciones técnicas de los medios didácticos o las capacidades comunicativas de los sujetos.

A partir del contexto descrito, nos encontramos en condiciones de afirmar, que el docente debe conocer los procesos inherentes a la comunicación, dado que ellos condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del que ubicamos el proceso de evaluación.

3.1. COMUNICACIÓN EDUCATIVA

Al hilo de lo expuesto, advertimos que la actividad didáctica se basa en un intercambio intencional de mensajes significativos dentro de un contexto relacional, convirtiéndose en una actividad comunicativa, destacando que dicha capacidad comunicacional no es innata sino que en buena medida se aprende.

En el ámbito educativo, la comunicación adquiere notas específicas otorgadas por la propia intencionalidad que busca el perfeccionamiento de quien aprende, siendo en dicho ámbito, en el que la comunicación humana tiene una función plenificadora del ser humano, razón por la cual puede ser denominada educativa. **De aquí la importancia de la competencia comunicativa del docente.** Por lo expresado, afirmamos que:

³⁹ Fernández Pérez, M (1994) *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable. España: Siglo XXI, p.267*

La comunicación que pretende lograr objetivos educativos, tal como se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser educativa.

La expresión comunicación educativa, sitúa al término comunicación en un contexto en el que los aportes de diferentes disciplinas resultan imprescindibles.

La Filosofía, la Pedagogía, la Psicología y la Sociología aplicadas a la educación, se constituyen, pues, en esenciales, al tratar el tema de la comunicación educativa.

- La dimensión filosófica no puede estar ausente de estas reflexiones, ya que ella encarna los aspectos más humanizantes que deben orientar el quehacer docente, ofreciendo una visión del hombre, de la vida, de la naturaleza y de Dios a las que han de estar subordinadas todas las metas concretas y técnico-profesionales.
- La Psicología y, particularmente la Psicología de la Educación, estudia el papel fundamental de la motivación para el logro de los objetivos educativos y de los procesos cognitivo-afectivos, relacionados con el aprendizaje y la construcción de la personalidad.
- La Sociología y la Sociología de la Educación, es posible entender el papel que desempeña el contexto y por lo tanto el marco institucional, social y cultural en que se produce la comunicación.
- La Pedagogía, relacionada con el plano tecnológico, se centra en establecer procedimientos eficaces para alcanzar el logro de los objetivos educativos. La Pedagogía como ciencia de la educación, hará *efectiva la difusión social de los conocimientos y valores culturales*.

De acuerdo con lo anteriormente expresado, concluimos, diciendo que:

La comunicación, para que sea educativa, ha de ser vista como un proceso entre emisor y receptor, docente y alumno-alumno y docente quienes por medio de un lenguaje, un soporte físico y un medio didáctico intercambian contenidos considerados educativos.

En este proceso comunicativo participan diversos elementos personales, entre los que se encuentra el docente, quien elabora el mensaje que se dirige a múltiples discentes, los que a su vez, con motivo del mensaje, se relacionan entre sí.

(Murga Menoyo, 1999).

Por otro lado, el elemento objeto de intercambio entre los sujetos, son los contenidos educativos los que se constituyen en el componente significativo de la comunicación educativa.

4. LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE

La tarea docente implica un permanente aprendizaje de la profesión, esto es, como expresa Medina Rivilla (1999):

“la interiorización de los estilos, modos y estrategias singulares mediante las que aprendemos a tomar decisiones para indagar los procesos de afianzamiento del saber y los singulares procesos de aprender a aprender con los estudiantes. El aprendizaje profesional es la actividad peculiar que realiza cada docente para descubrir y asumir las exigencias concretas de la práctica docente.”⁴⁰

Aprender a ser docente es un proceso continuo en el que cada profesional de la docencia se realiza a sí mismo, apropiándose del saber significativo, en permanente diálogo con los demás. La búsqueda de la calidad como docente se convierte en un permanente desafío para aquel que realiza su tarea con dedicación y responsabilidad.

“La razón inmediata de la actualización profesional de los formadores/as es la mejora de la tarea educativa, entendida como la realización y plenificación integral de las personas, situadas en un contexto de continuo cambio y de interdependencia universal. La actualización permanente de los educadores/as se realiza desde y en la práctica profesional, pero no en cualquier práctica profesional, sino en aquella que implica existencial e institucionalmente al docente, siendo la tarea educativa el referente permanente de mejora profesional.”⁴¹

Los formadores se han de actualizar profesionalmente para el logro de la mejora educativa y la realización y plenitud integral, siendo la actividad educativa la razón de ser de aquella permanente actualización. Dicho desarrollo profesional se relaciona íntimamente con su identidad profesional.

⁴⁰ Medina Rivilla, A (1999) *El docente ante la enseñanza: papeles, tareas y acciones más representativas*. En García Aretio, L (Edit) (1999) *La docencia en la Enseñanza y Aprendizajes Abiertos y a Distancia. La comunicación didáctica*. Madrid: UNED, pp.57

⁴¹ Ibid, p. 64

El encuentro y diálogo con los otros da como resultado el compartir saberes, experiencias, perspectivas diferentes entre profesionales, permitiendo reforzar o transformar, con miras hacia la mejora, la práctica docente, práctica que es vivida por cada uno de un modo peculiar y personal. De este modo consideramos, en unión con Medina Rivilla (1999), que la identidad profesional se basa:

"(...) en el conjunto de acciones y en la peculiar personalidad de cada docente para vivenciarlas y compartirlas, dando respuesta a los numerosos problemas que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo profesional está ligado al nivel de identidad y de avance que cada docente mantiene con la tarea que realiza, el grado de integración en la institución educativa su proyección a la comunidad y la concepción educativa del centro en su globalidad, planteando la línea de avance personal y colegial más coherente con las demandas sociales y laborales de su realidad concreta y mediata."⁴²

La acción educadora se ha de orientar, pues, a ayudar al alumno para que se realice como ser personal y social, como ser individual y trascendente, para lo cual el docente ha de vivir y construir un modelo educativo plenificador.

Reflexionar entorno a la educación y su sentido, a la visión, misión y finalidad de la institución educativa y a la proyección social que ésta y sus profesores desarrollan se ubica en el centro de la preocupación docente, materializándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principal tarea que realiza el profesorado. Es por ello que la práctica docente es el eje de la actualización, tanto personal como profesional, constituyéndose así en un proceso de autodesarrollo.

Se hace necesario, entonces, debatir la calidad del trabajo que se realiza y cómo mejorarlo, estableciendo mecanismos de autoevaluación que permitan cuestionar la propia tarea docente en un esfuerzo de superación continua, teniendo como eje vertebrador de dichas tareas en el marco de la institución, al trabajo en equipo. A este respecto, consideramos que:

"La práctica profesional y la tarea de la enseñanza es básicamente una actividad social, proyectiva y transformadora que se lleva a cabo en instituciones educativas, que han de actualizarse y mejorar continuamente como la realidad más creadora, que hace posible el cambio integral de las personas y de las comunidades."⁴³

Dentro de este ámbito tendremos en cuenta:

⁴² Ibid, p.60

⁴³ Ibid, p.71

- ⇒ La creatividad y acción indagadora que permita una toma de decisiones adecuadas para la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ⇒ El asumir, desde la práctica, estilos de aprendizajes nuevos.
- ⇒ La empatía, el reconocimiento de las diferencias, el valor de los diferentes aportes y su riqueza, la creación de un clima socio-emocional.
- ⇒ La comprensión y mejora de la cultura.
- ⇒ La adecuación del diseño y desarrollo del curriculum, de modo que permita responder a las necesidades de los estudiantes.
- ⇒ Las metodologías que debe dominar el docente relacionado con los procesos de construcción de la enseñanza-aprendizaje, el diseño y utilización de los medios y la orientación del docente al alumno.

Por otra parte, el docente ha de estar comprometido e identificado con la institución a la que pertenece, ya que su participación como agente organizador e innovador, realizada en estrecho diálogo con sus pares, el respeto por los otros y sus ideas, permite el enriquecimiento, el crecimiento y la mejora continua de aquella. Así entonces:

“La tarea del profesorado no se limita a su trabajo profesional sino que adquiere toda su importancia en el centro, como nuevo ecosistema institucional, sin disminuir el papel del docente en la proyección y desarrollo de la tarea educativa (...)”⁴⁴

Asimismo, todo educador ha de proyectarse a la comunidad, insertándose activamente en ella, con un espíritu abierto y sensible que le permita ver con claridad las necesidades, elaborando a partir de ellas, proyectos relacionados con lo socio-laboral y el mejoramiento de la calidad de vida.

Un profesor que se inserta en el marco de una institución educativa de calidad, ha de ser también un docente de calidad. Por eso expresamos en unión con Pérez Juste que:

“(...) bien podríamos decir que su figura se enriquece al incorporar tres grandes dimensiones: las de educador, miembro activo de un equipo e investigador sobre temas específicos de su función docente.”⁴⁵

Así pues, un profesor “(...) es, sin duda, más un formador / educador que un mero docente y, menos aun, que simple “enseñante”, llevando a cabo sus acciones junto a sus pares, pues la tarea en equipo es fundamental en cualquiera de las modalidades de enseñanza.

⁴⁴ Ibid, p.73

⁴⁵ Pérez Juste, R (2000) Ob. citada. p. 66

Por esta razón, es necesario que entienda en la búsqueda de los recursos y medios, la evaluación de los procesos y resultados de los estudiantes, realizando un diagnóstico claro de los intereses y necesidades, utilizando estrategias acordes con los destinatarios, aceptando el reto que le impone el uso de las nuevas tecnologías y constituyéndose en integrante activo del proyecto educativo institucional.

CAPÍTULO IV

EL DOCENTE COMO EVALUADOR: PERSPECTIVAS ÉTICAS

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Edith Litwin en “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo” (2000) sitúa el campo de la evaluación como *un campo de controversias y paradojas* pero que, sin embargo, puede ser *un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Asimismo, Santos Guerra (1999)⁴⁶ utiliza el término paradoja de forma retórica significando *la contradicción o incompatibilidad* que surgen en el interior de una teoría o discurso como el relativo a la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la universidad española. Establece 20 paradojas, alguna de las cuales citamos a continuación pues consideramos tienen relación con los resultados obtenidos en la investigación empírica que expondremos en la segunda parte del trabajo pues hemos encontrado varios puntos de coincidencia. ¿Cuáles son estas paradojas?:

- *Aunque la finalidad de la enseñanza es que los alumnos aprendan, la dinámica de las instituciones universitarias hace que la evaluación se convierta en una estrategia para que los alumnos aprueben (...)*
- *Aunque la teoría del aprendizaje centra la importancia en los procesos la práctica de la evaluación focaliza su interés en los resultados. (...)*
- *La evaluación condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resulta paradójico que la evaluación potencie las funciones intelectuales menos ricas. (...)*
- *Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora de la enseñanza lo cierto es que se repite de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación (...)*
- *Aunque la finalidad de la enseñanza es conseguir personas que mejoren la sociedad, la cultura de la evaluación genera competitividad entre los alumnos. (...)*
- *Aunque resulta muy difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene el carácter de inequívoca e incontestable. (...)*
- *Aunque la participación es un objetivo prioritario de la formación, los alumnos solo intervienen en la evaluación a través de la realización de las pruebas. (...)*
- *Aunque la enseñanza universitaria debería encaminarse a la consecución de la racionalidad y de la justicia de la institución y a una transformación ética de la sociedad, la práctica de la evaluación constituye un ejercicio de poder indiscutido. (...)*
- *Aunque la universidad se caracteriza por el rigor científico y la exigencia de objetividad, en la evaluación se aplican criterios cuya fijación y aplicación está cargada de arbitrariedad. (...)*

⁴⁶ SANTOS GUERRA, M.A. (1999) 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. En Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1). Disponible en: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm> Consultado: 12-02-03

Ante esta situación, creemos que es adecuado respondernos, previamente al tratamiento de las perspectivas éticas, a cuestiones relativas a la evaluación como tal y que se encuentran contenidas en el contexto teórico establecido en los capítulos desarrollados. Por ello nos preguntamos:

- ✦ *¿A qué llamamos evaluación?*
- ✦ *¿Cuál su sentido y su finalidad?*
- ✦ *¿Se trata primordialmente de saber quién es apto y quién no para ejercer una determinada profesión desarrollando procesos de competitividad o se trata de motivar para la formación?*
- ✦ *¿Cuáles son las funciones que debe cumplir la evaluación?*
- ✦ *¿Qué problemática moral entraña?*

La respuesta a estos interrogantes no es cuestión sencilla. De todos modos, ofrecemos algunas respuestas que se han dado a esta problemática para, por fin, situar nuestro propio pensamiento al respecto, teniendo en cuenta que algunas de las cuestiones presentadas se implican mutuamente.

El lenguaje puede confundirnos dado que el término evaluación encierra como hemos dicho diferentes procesos. Con el mismo término los profesores por su parte, los alumnos por otra, le otorgan diferentes sentidos.

En lengua inglesa se utilizan diversos términos para fenómenos distintos tales como *assessment*, de *accountability*, de *appraisal*, de *inspection*, de *sel*, *evaluation* pero que nosotros incluimos en el término evaluación. Al utilizar un sólo término se implican en él diversos procesos que, describen procesos similares y muchas veces son usados como sinónimos. Según dice Viviana Mancovsky (2000)⁴⁷, “*evaluación, apreciación, medición, estimación, acreditación, clasificación, control, juicios de valor son términos que se incluyen y/o se superponen parcialmente*”

Es de nuestro interés, dejar sentado, desde un principio que, si bien el término puede ser usado de diversas formas, **una cosa es evaluación y otra, muy distinta, calificación**. Una cosa es **medición** y otra **evaluación**.

El problema semántico al que aludimos precedentemente, ha traído no pocos problemas a la evaluación en educación. Nos acercamos, entonces, al concepto que sostenemos en este trabajo, a partir del análisis de los diferentes enfoques de la evaluación educativa para luego centrarnos en la evaluación de los aprendizajes, tal como consideramos debe ser pensada y aplicada por los docentes, no desde su aspecto

⁴⁷ Mancovsky, V. (2000) *Hacia una mirada reveladora de los procesos valorativos que recubren la interacción pedagógica*. En: *Reflexión Ética en Educación y Formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ediciones Novedades Educativas; p. 90. realiza una interesante reflexión teórica acerca de los juicios de valor según la sociología y la filosofía e introduce la cita seleccionada.

técnico o instrumental sino como acción que presupone contenidos éticos por parte del evaluador.

Con la finalidad de presentar una visión global del tema hemos seguido la clasificación propuesta de House (1994)⁴⁸ y la revisión de los diversos modelos o “enfoques modélicos” realizada por Escudero (2003)⁴⁹

2. APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE EVALUACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

La introducción de este apartado tiene como objetivo el aportar algunos datos que, como dice Susana Celman⁵⁰ resultan interesantes y “*pueden suscitar reflexiones sobre la construcción del concepto y sus relaciones dentro del campo educativo y fuera de él*, intentando enmarcar en un contexto más amplio el centro de nuestra preocupación: la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes y los valores éticos intrínsecos a dicha actividad.

La utilización sistemática de la evaluación en el campo de la educación va unida a la actividad de los profesores sobre sus alumnos que tuvo y tiene aún, un carácter de control de los aprendizajes y de acreditación de los niveles alcanzados, lo que no quiere decir que no haya profesores que, utilizando formas más pedagógicas, pretendan ayudar a sus alumnos o mejorar la propia enseñanza.

De todos modos, es preciso reconocer, que en la práctica ordinaria la evaluación sistemática se centró en la constatación de los resultados logrados por el alumnado y que la evaluación ha sido una actividad reservada a los responsables de los procesos educativos, de modo particular a los profesores sobre sus alumnos.

Escudero (2003)⁵¹ toma como punto de partida la consideración de diferentes posturas con respecto al tema que nos ocupa. Así entonces, inicia su análisis desde el planteamiento, realizado por autores como Mateo y otros, 1993; Hernández, 1993 o Madaus, Scriven, Stufflebeam quienes en sus trabajos suelen establecer *seis épocas*, que abarcan desde el siglo XIX (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Madaus y otros, 1991) hasta nuestro tiempo. Los autores mencionados sitúan de este modo las siguientes épocas:

⁴⁸ House, E (1980) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ed. Morata

⁴⁹ Escudero, T (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Revista ELectrónica de Investigación y EVALUACIÓN Educativa, v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. Consultado: 21-03-03

⁵⁰ Celman, S (2000) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En: Camilloni, Celman y otros (2000) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, p. 35

⁵¹ Escudero, T (2003) art.citado.

- a. Época de la *reforma* (1800-1900).
- b. Época de la *eficiencia* y del «*testing*» (1900-1930).
- c. Época de Tyler (1930-1945).
- d. Época de la *inocencia* (1946-1956).
- e. Época de la *expansión* (1957-1972).
- f. Época de la *profesionalización* (desde 1973), que enlaza con la situación actual.

Otros autores como Cabrera (1986) y Salvador (1992) citan tres grandes épocas, tomando como punto de referencia central la figura de Tyler época que se ha denominado de *nacimiento*, siendo las anteriores de *precedentes o antecedentes* y la posterior de *desarrollo*.

Guba y sus colaboradores, por su parte, destacan distintas *generaciones*. Ahora estaríamos en la *cuarta* (Guba y Lincoln, 1989), que según ellos se apoya en el enfoque paradigmático *constructivista* y en las necesidades de los demandantes e implicados en la evaluación, como base para determinar la información que se necesita. La primera generación es la de *medición*, la segunda es la de la *descripción* y la tercera la del *juicio* o valoración.

2.1. Precedentes

Desde la antigüedad se han venido creando y usando procedimientos instructivos en los que los profesores utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación, para valorar y, sobre todo, diferenciar y seleccionar a estudiantes.

Asimismo en la Edad Media se introdujeron los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal y en el Renacimiento se siguieron utilizando procedimientos selectivos.

En el siglo XVIII, a medida que aumentaba la demanda y el acceso a la educación, se acentuó la necesidad de comprobación de los méritos individuales por lo tanto, las instituciones educativas fueron elaborando e introduciendo normas sobre la utilización de exámenes escritos.

Entrado el siglo XIX según Max Weber citado por Barbier,⁵² surge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica, para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada.

⁵² Barbier, J. M. (1993) *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

En los Estados Unidos, en 1845, Horace Mann comienza a utilizar las primeras técnicas evaluativas del tipo "tests" escritos, que se extienden a las escuelas de Boston, iniciando el camino hacia referentes más objetivos y explícitos con relación a determinadas destrezas lecto-escritoras. Sin embargo, no se trataba todavía de una evaluación sustentada en un enfoque teórico, sino más bien, algo que respondía a prácticas en buena medida rutinarias y con frecuencia basadas en instrumentos poco fiables.

Al final del siglo XIX, en 1897, aparece un trabajo de J. M. Rice, que se suele señalar como la primera investigación evaluativa en educación. Se trataba de un análisis comparativo en escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía, utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en los tests.

En el contexto anterior, a fines del siglo XIX, se despierta un gran interés por la medición científica de las conductas humanas. Esto es algo que se enmarca en el movimiento renovador de la metodología de las ciencias humanas, al asumir el positivismo de las ciencias físico-naturales. En este sentido, la evaluación recibe las mismas influencias que otras disciplinas pedagógicas relacionadas con procesos de medición, como la pedagogía experimental y la diferencial (Cabrera, 1986)⁵³.

La actividad evaluativa se verá condicionada de forma decisiva por diversos factores que confluyen en dicho momento, tales como:

- ✦ El florecimiento de las *corrientes filosóficas positivistas y empíricas*, que apoyaban a la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero. Aparece la exigencia del rigor científico y de la objetividad en la medida de la conducta humana y se potencian las pruebas escritas como medio para combatir la subjetividad de los exámenes orales
- ✦ La influencia de las teorías evolucionistas y los trabajos de Darwin, Galton y Cattell, apoyando la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos.
- ✦ El desarrollo de los métodos estadísticos que favorecía decisivamente la orientación métrica de la época.
- ✦ El desarrollo de la sociedad industrial que potenciaba la necesidad de encontrar unos mecanismos de acreditación y selección de alumnos, según sus conocimientos.⁵⁴

⁵³ Cabrera, F. (1986) *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

⁵⁴ Escudero, T (2003). Art.cit.

Consecuentemente con este estado de cosas, en este periodo entre fines del siglo XIX y principios del XX, se desarrolla una actividad evaluativa intensa conocida como "testing", que se define por considerar a la medición y a la evaluación como términos intercambiables utilizándose en la práctica *medición*.

En el marco general descrito, según Pérez Juste (2000)⁵⁵ es posible establecer tres grandes hitos. Entre uno y otro puede verse el modo en que se desarrolla la teoría de la evaluación hasta el presente. Los hitos mencionados son:

- La ampliación del objeto de atención de la evaluación del aprendizaje a la enseñanza que se concreta en la evaluación de programas, en donde la figura de Ralph W. Tyler aparece como muy valiosa.
- La distinción entre las pruebas utilizadas en el ámbito del diagnóstico y la evaluación psicológica, particularmente las referidas al rendimiento, por una parte y por otra a la valoración del aprendizaje académico, lugar en que situamos a Robert Glaser.
- La diferenciación de las funciones a las que sirve la evaluación siendo de destacar la aportación de Michael Scriven.

2.2. Los diferentes enfoques de la evaluación

Siguiendo la clasificación realizada por House (1980) es posible revisar las propuestas del concepto de evaluación desde diversos enfoques tal como a continuación los presentamos:

a. Enfoque de análisis de sistemas

Se definen en este enfoque algunas medidas de resultados, como las puntuaciones de los tests en educación, tratando de relacionar las diferencias halladas entre programas o normativas con las variaciones que se descubran en los indicadores. Los datos son cuantitativos y las medidas de resultados se relacionan con los programas mediante análisis de correlación u otras técnicas estadísticas.

Para Rossi, Freeman y Wright (1979) citado por House las evaluaciones se efectúan con fines de gestión, planificación, desarrollo normativo y efectos fiscales, siendo las cuestiones centrales saber si alcanza la intervención a la población objetivo; si se está implementando el programa del modo especificado, si es eficaz, cuánto cuesta y cuál es la relación coste/eficacia. No se realizan evaluaciones de sentido común ya que no

⁵⁵ Pérez Juste, R (1999) Ob. cit. p14-17

pueden proporcionar datos válidos, fiables sino que se realizan evaluaciones basadas en el método de la ciencia social positivista.

Vemos, entonces, como el control empresarial y la evaluación escolar evolucionan paralelamente en los momentos de iniciación y primer desarrollo.

Posteriormente, la aparición de los test y su utilización masiva marcan este camino en la pedagogía como ciencia ofreciendo al profesorado el instrumento que permitirá cuantificar científicamente las capacidades y el aprendizaje-rendimiento del alumnado apoyado luego por la estadística descriptiva, extendiéndose este modo de evaluar a otros ámbitos.

Dentro de este marco surge la evaluación científica en educación, bajo una mirada estrictamente cuantitativa y tecnocrática que llega hasta nuestros días. No obstante, se han ido dando pasos importantes para cambiar y profundizar el concepto de evaluación, especialmente en lo referente a otros aspectos a evaluar para los cuales resulta inadecuado pues para que la evaluación sea propiamente educativa deben tenerse en cuenta otras connotaciones que lleva implícito el concepto mismo.

b. Enfoque de objetivos conductuales

b.1. La aportación de Tyler a la evaluación educativa

Antes de que llegara la revolución promovida por Ralph W. Tyler, que supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa se realizaba algún tipo de control de lo aprendido por el alumno aunque se criticaba sobre todo, la distancia entre lo enseñado y las metas de la instrucción.

La evaluación era llevada a cabo por el profesor quien la realizaba de acuerdo con su interpretación personal. Como solución se propuso:

- Elaborar taxonomías para formular objetivos,
- Diversificar fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas y tests.
- Unificar criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas.
- Revisar los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores.

Pero es Tyler, de acuerdo con las apreciaciones del *Joint Committee* (1981)⁵⁶, el primero en dar una visión metódica de la evaluación educativa, superando el conductismo y, por tanto, la mera evaluación psicológica. Entre 1932 y 1940, en su famoso *Eight-Year Study of Secondary Education* para la *Progressive Education Association*, publicado dos años después (Smith y Tyler, 1942), plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación. La obra de síntesis publicada unos años después *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1950), contiene las bases de un modelo evaluador relacionado con los objetivos externos propuestos en un programa.

En la obra mencionada Tyler expone su idea de curriculum, integrando en él su *método sistemático* de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. Tyler considera que el currículum se delimita por las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué *objetivos* se desean conseguir?
- b. ¿Con qué *actividades* se pueden alcanzar?
- c. ¿Cómo pueden *organizarse* eficazmente estas experiencias?
- d. ¿Cómo se puede *comprobar* si se alcanzan los objetivos?

Se desprende, de lo expuesto que, si la evaluación es un proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos se requiere recorrer una serie de fases de trabajo para llevar a cabo este proceso.

Ellas son:

1. **Establecer** los objetivos.
2. **Ordenar** los objetivos en clasificaciones amplias.
3. **Definir** los objetivos en términos de comportamiento.
4. **Establecer** situaciones adecuadas para demostrar la consecución de los objetivos.
5. **Explicar** los propósitos de la estrategia a los responsables.
6. **Seleccionar** o desarrollar las medidas técnicas adecuadas.
7. **Recopilar** los datos del trabajo.
8. **Comparar** los datos con los objetivos de comportamiento.

Esta evaluación ya no es una simple medición, porque supone un *juicio de valor* sobre la información recogida. Se alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos, algo que retomarán más tarde otros importantes evaluadores como Cronbach y Stufflebeam.

⁵⁶ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) *Standards for Evaluation Programs, Projects and Material*. McGraw-Hill: New York

Para Tyler, la referencia central en la evaluación son los objetivos preestablecidos, que deben ser cuidadosamente definidos en términos de *conducta* teniendo en cuenta que han de marcar el desarrollo individual del alumno, pero dentro de un proceso socializador.

El objeto del proceso evaluativo es determinar el *cambio* ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que el hacer explícito este cambio a los propios alumnos, padres y profesores ya que permitirá informarse acerca de la *eficacia del programa educacional* y también de *educación continua del profesor*. Se trata, según Guba y Lincoln (1989), de la *segunda generación* de la evaluación y que House presenta como un **enfoque de objetivos conductuales**.

Su esquema era racional y se apoyaba en una tecnología clara, fácil de entender y aplicar y encajaba perfectamente en la racionalidad del análisis de la tarea que comenzaba a usarse con éxito en ámbitos educativos militares (Gagné, 1971).

En esta línea nos encontramos con Suchman (Stufflebeam, 1993; House, 1994; Escudero, 2003) quien profundiza en la convicción de que la evaluación debe basarse en datos objetivos que sean analizados con metodología científica, matizando que la investigación científica es preferentemente teórica y, en cambio, la investigación evaluativa es siempre aplicada. Su principal propósito es descubrir la efectividad, éxito o fracaso de un programa al compararlo con los objetivos propuestos y, así, trazar las líneas de su posible redefinición. Esta investigación evaluativa para Suchman debe tener en cuenta:

- a) la naturaleza del destinatario del objetivo y la del propio objetivo,
- b) el tiempo necesario para que se realice el cambio propuesto,
- c) el conocimiento de si los resultados esperados son dispersos o concentrados y
- d) los métodos que han de emplearse para alcanzar los objetivos.

Los objetivos son la única fuente de normas y criterios. El evaluador valora lo que dicen que tratan de conseguir quienes han elaborado el programa. La discrepancia entre los objetivos formulados y los resultados obtenidos constituye la medida del éxito del programa.

A pesar de las voces críticas con la operativización de objetivos (Eisner, 1967 y 1969) no sólo por la estructura de valor que en ello subyace, sino también por centrar la valoración del aprendizaje en los productos más fácilmente mensurables, a veces los más bajos en las taxonomías del dominio cognoscitivo, y de que se prestaba escasa atención a los objetivos del dominio afectivo, que presentan mayor dificultad de tratamiento operativo, el modelo evaluativo de Tyler se enriquecería mucho en estos años, con trabajos sobre los objetivos educativos que continuarían y perfeccionarían el camino emprendido en 1956 por Bloom y colaboradores (Mager, 1962 y 1973;

Lindvall, 1964; Krathwohl y otros, 1964; Glaser, 1965; Popham, 1970; Bloom y otros, 1971; Gagné 1971). Entre otras cosas, aparecieron nuevas ideas sobre la evaluación de la interacción en el aula y sobre sus efectos en los logros de los alumnos (Baker, 1969)

El énfasis en los objetivos y su medida traerá también la necesidad de una nueva orientación a la evaluación, la denominada *evaluación de referencia criterial*. La distinción introducida por Glaser (1963) entre mediciones referidas a normas y criterios tendrá eco al final de la década de los sesenta, precisamente como resultado de las nuevas exigencias que se le planteaban a la evaluación educativa.

c. Enfoque que prescinde de los objetivos

Scriven (1967), por su parte, establece importantes distinciones terminológicas que ampliaron enormemente el campo semántico de la evaluación, a la vez que clarificaron el quehacer evaluativo incluyendo en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, integra la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido. En esta postura se añaden elementos tales como la ideología del evaluador y el sistema de valores que impera en la sociedad, los que, desde luego, van a influir en los resultados de cualquier estudio evaluador.

La evaluación no debe basarse en objetivos del programa evitando deliberadamente informarse acerca de ellos con el fin de que no lo lleven a sesgos tendenciosos. Scriven (1973) citado por House (1980); Stufflebeam (1993); Cano García (1998); Pérez Juste (1999), Escudero (2003) entre otros, considera que el modelo sin objetivos reduce el sesgo de buscar solo los intentos del responsable del programa. El evaluador debe investigar todos los resultados. Insiste mucho en la independencia entre el evaluador y el personal del programa. Destacamos a continuación las aportaciones más significativas:

- a) Se establece la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica, *meta de la evaluación*, y las funciones de la evaluación en un contexto particular. Así, la evaluación como actividad metodológica es esencialmente igual, sea lo que fuera lo que estemos evaluando. El objetivo de la evaluación supone el proceso por el cual estimamos el valor de algo que se evalúa, mientras que las funciones de la evaluación pueden ser variadas. Estas funciones se relacionan con el uso que se hace de la información recogida.
- b) Señala dos funciones de la evaluación: la formativa y la sumativa. Entiende por *evaluación formativa* al proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con la finalidad de mejorarlo, y por *evaluación sumativa* al proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad. La evaluación sumativa suelen realizarla evaluadores externos, que concentran su atención en determinados momentos, por lo

general tras el desarrollo del programa o proyecto. La evaluación formativa suelen realizarla los propios responsables de los programas, con el carácter de evaluación interna, llevándose a cabo durante el propio proceso de diseño y desarrollo del proyecto o programa.

- c) Crítica a la evaluación como consecución de objetivos previamente establecidos, porque si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido. Resalta la necesidad de que la evaluación debe incluir tanto la evaluación de los propios objetivos como el determinar el grado en que éstos han sido alcanzados
- d) Distingue entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, como dos formas diferentes de valorar un elemento de la enseñanza. En una evaluación intrínseca se valora el elemento por sí mismo, mientras que en la evaluación extrínseca se valora el elemento por los efectos que produce en los alumnos. Esta distinción resulta muy importante a la hora de considerar el criterio a utilizar, pues en la evaluación intrínseca el criterio no se formula en términos de objetivos operativos, mientras que sí se hace en la evaluación extrínseca.

d. El enfoque de decisión

La propuesta de Tyler, presentada en un principio, fue estudiada y completada por especialistas como L.J. Cronbach, quien la entendió como la recolección y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo, entendiéndola como un elemento que retroalimenta el objeto evaluado, no sólo como un fin sino como un medio al servicio de la educación. Evaluar es más que emitir un juicio ya que éste se orienta hacia la toma de decisiones. La riqueza de ideas evaluativas expuestas en estos trabajos nos obligan a que, aunque brevemente, nos refiramos a ellas, siguiendo en este punto la presentación realizada por Escudero (2003).⁵⁷

El mencionado investigador considera que del análisis que Cronbach propone acerca del concepto, funciones y metodología de la evaluación, *entresacamos las sugerencias siguientes:*

- a) *Asociar el concepto de evaluación a la toma de decisiones.* En este punto se distinguen tres tipos de decisiones educativas a las cuales sirve la evaluación:
 1. El perfeccionamiento del programa y de la instrucción,
 2. Los alumnos (necesidades y méritos finales).
 3. La regulación administrativa sobre la calidad del sistema, profesores, organización, etc.

⁵⁷ Se remite a la lectura de Escudero, T (2003) Art.citado.

- b) La evaluación que se usa para *mejorar un programa mientras éste se está aplicando*, contribuye más al desarrollo de la educación que la evaluación usada para estimar el valor del producto de un programa ya concluido.
- c) Poner en cuestión la necesidad de que los estudios evaluativos sean de tipo comparativo. Entre las objeciones a este tipo de estudios, el autor destaca el hecho de que, con frecuencia, las diferencias entre las puntuaciones promedio entre-grupos son menores que las intra-grupos, así como otras referentes a las dificultades técnicas que en el marco educativo presentan los diseños comparativos. Cronbach aboga por unos criterios de comparación de tipo absoluto, reclamando la necesidad de una evaluación con referencia al criterio, al defender la valoración con relación a unos objetivos bien definidos y no la comparación con otros grupos.
- d) Se ponen en cuestión los estudios a gran escala, puesto que las diferencias entre los tratamientos pueden ser muy grandes e impedir discernir con claridad las causas de los resultados. Se defienden los estudios más analíticos, bien controlados, que pueden usarse para comparar versiones alternativas de un programa.
- e) Metodológicamente Cronbach propone que la evaluación debe incluir el estudio de los procesos (hechos que tienen lugar en el aula); medidas de rendimiento y actitudes y estudios de seguimientos, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.
- f) Desde esta óptica, las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los tests de rendimiento. Los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo, según el autor, ocupan un lugar importante en la evaluación, en contraste al casi exclusivo uso que se hacía de los tests como técnicas de recogida de información.

Los enfoques modernos de evaluación consideran la existencia de una conexión entre la evaluación y la toma de decisiones. Esto es que la evaluación se estructura a partir de las decisiones reales que haya que tomar, lo cual alude a los responsable o responsable máximo, director o administrador.

De acuerdo con Guba y Lincoln (1989)⁵⁸ estamos ante la *tercera generación* de la evaluación que se caracteriza por introducir la valoración, *el juicio*, como un contenido intrínseco en la evaluación y que House (1994)⁵⁹ considera como **enfoque de decisión**. Ahora el evaluador no sólo analiza y describe la realidad, además, la valora, la juzga con relación a distintos criterios.

⁵⁸ Citados por Escudero

⁵⁹ House, E (1994) ob. citada. p.29 -31

Otros modelos que se ubican en la línea de la toma de decisiones son por ejemplo el C.I.P.P. (contexto, input, proceso y producto), propuesto por Stufflebeam y colaboradores (1971)⁶⁰ y el C.E.S. (toma sus siglas del Centro de la Universidad de California para el Estudio de la Evaluación) dirigido por Alkin (1969). La aportación conceptual y metodológica de estos modelos es valorada positivamente entre la comunidad de evaluadores (Popham, 1980; Guba y Lincoln, 1982; House, 1989). Estos autores van más allá de la evaluación centrada en resultados finales, puesto que en sus propuestas suponen diferentes tipos de evaluación, según las necesidades de las decisiones a las que sirven.

e. Enfoque de estilo crítica de arte

Eisner (1979) y otros han estudiado el modelo análogo de crítica educativa o curricular para juzgar los programas educativos. No se trata de realizar una valoración negativa de algo sino de iluminar sus cualidades para que se pueda apreciar su valor. El citado autor establece una distinción entre la actuación del experto y la crítica. La característica del experto es el arte de la apreciación, mientras que la crítica es el arte de la revelación. *“El arte del experto consiste en reconocer y apreciar las cualidades de la obra de arte en cuestión, pero no exige un juicio o descripción públicos. Es el prelude necesario de la crítica”* (House, 1994)⁶¹

Por otra parte la crítica intenta traducir una situación de tal manera que se pongan en evidencia los aspectos significativos de la situación, objeto o programa. La crítica que se realiza de manera adecuada aumenta el conocimiento y la apreciación. Su función es aplicar criterios de modo que los juicios sobre los hechos puedan fundarse en una consideración de lo importante.

A medida que se amplía y modifica el campo de aplicación de la evaluación a la educación, aquel va evolucionando, permitiendo un uso más adecuado.

Si con algo se podría caracterizar las aportaciones teóricas que nos ofrecen los especialistas a partir de la década del *setenta* es, como expresa Escudero (2003), la proliferación de toda clase de modelos evaluativos que expresan la propia óptica del autor que los propone sobre *qué es* y *cómo* debe conducirse un proceso evaluativo.

Algunos autores como Guba y Lincoln (1982) y en alguna medida House (1989), tienden a clasificar estos modelos en dos grandes grupos, cuantitativos y cualitativos, Nevo (1983)⁶² por su parte entiende que existen tendencias evaluativas cuantitativas y cualitativas que son modelos representativos de ellas, pero si se tiene en cuenta sus particularidades, se diferencian más por destacar o enfatizar alguno o algunos de los componentes del proceso evaluativo y por la particular interpretación que le otorgan a este proceso. Es desde esta perspectiva, a nuestro entender, como los diferentes

⁶⁰ Stufflebeam, D-Shinkfield, A (1993) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós

⁶¹ House, E (1994) Ob.citada. p.33-35

⁶² Citado por Escudero, T (2003) art. citado

modelos deben ser vistos para poder valorar así sus respectivas aportaciones en los terrenos conceptual y metodológico (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Scriven, 1994).

Resulta interesante ver, en las propuestas más actuales, la consideración de los diferentes modelos como complementarios permitiendo al evaluador alcanzar una visión más amplia y comprensiva de su tarea.

Es fácilmente comprensible que las exigencias que plantea la evaluación de programas de una parte, y la evaluación para la toma de decisiones sobre los individuos de otra, conducen a una gran variedad de esquemas evaluativos reales utilizados por profesores, directores, inspectores y administradores públicos. Pero también es cierto que bajo esta diversidad subyacen diferentes concepciones teóricas y metodológicas sobre la evaluación. Coexisten por tanto:

- a) *Diferentes conceptos de evaluación.*
- b) *Diferentes criterios.* De las definiciones apuntadas anteriormente se desprende que el criterio a utilizar para la valoración de la información también cambia.
Las definiciones de evaluación que acentúan la determinación del «mérito» como objetivo de la evaluación, utilizan criterios estándares sobre los que los expertos o profesionales están de acuerdo. Se trata de modelos relacionados con la acreditación y el enjuiciamiento profesional (Popham, 1980).
- c) *Pluralidad de procesos evaluativos* dependiendo de la percepción teórica que sobre la evaluación se mantenga. Los modelos de evaluaciones citadas y otros más que pueden encontrarse en la bibliografía, representan diferentes propuestas para conducir una evaluación.
- d) *Pluralidad de objetos de evaluación.* La evaluación sirve a diversos propósitos aunque consideramos que, en el contexto educativo, debe darse integrada en el conjunto de actuaciones docentes y educadoras y tener un carácter integral.

“(...) lo que se refiere tanto a la necesidad de hacer objeto de la evaluación todos los objetivos educativos como a incorporar a la evaluación el conjunto de medios y recursos puestos al servicio de aquellos, desde los propios proyectos y programas a los ambientes educativos, pasando por los materiales de aprendizaje y hasta los propios profesores”⁶³
- e) *Apertura*, reconocida en general por todos los autores, de la información necesaria en un proceso evaluativo para dar cabida no sólo a los resultados pretendidos, sino a los *efectos posibles* de un programa educativo, sea

⁶³ Pérez Juste (1999) Ob. citada. p.23

pretendido o no. Pluralidad también reconocida de las *funciones* de la evaluación en el ámbito educativo, recogiendo la propuesta de Scriven entre evaluación formativa y sumativa, y añadiéndose otras de tipo socio-político y administrativas (Nevo, 1983).

- g) Diferencias en el papel jugado por *el evaluador*, lo que ha venido a llamarse *evaluación interna vs. evaluación externa*.
- h) *Pluralidad de audiencia* de la evaluación y, por consiguiente, *pluralidad en los informes* de evaluación.
- i) *Pluralidad metodológica*. Las cuestiones metodológicas surgen desde la dimensión de la evaluación como investigación evaluativa, que viene definida en gran medida por la diversidad metodológica.

La época que corresponde a los años setenta y ochenta, ha sido llamada *época de la profesionalización* (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) en la que además de los innumerables modelos de los setenta, se profundizó en los planteamientos teóricos y prácticos y se consolidó la evaluación como *investigación evaluativa* en los términos antes definida.

A finales de los ochenta, tras todo este desarrollo antes descrito, Guba y Lincoln (1989) ofrecen una alternativa evaluadora, que denominan *cuarta generación*, pretendiendo superar lo que según estos autores son deficiencias de las tres generaciones anteriores, tales como una visión gestora de la evaluación, una escasa atención al pluralismo de valores y un excesivo apego al paradigma positivista.

El evaluador es responsable de determinadas tareas, construyendo un proceso ordenado y sistemático de trabajo. Las responsabilidades básicas del evaluador de la cuarta generación son:

- 1) Identificar todos los implicados con riesgo en la evaluación.
- 2) Resaltar para cada grupo de implicados sus construcciones acerca de lo evaluado y sus demandas y preocupaciones al respecto.
- 3) Proporcionar un contexto y una metodología hermenéutica para poder tener en cuenta, comprender y criticar las diferentes construcciones, demandas y preocupaciones.
- 4) Generar el máximo acuerdo posible acerca de dichas construcciones, demandas y preocupaciones.
- 5) Preparar una agenda para la negociación acerca de temas no consensuados.
- 6) Recoger y proporcionar la información necesaria para la negociación.
- 7) Formar y hacer de mediador para un «forum» de implicados para la negociación.

- 8) Desarrollar y elaborar informes para cada grupo de implicados sobre los distintos acuerdos y resoluciones acerca de los intereses propios y de los de otros grupos.
- 9) Reciclar la evaluación siempre que queden asuntos pendientes de resolución.

Para juzgar la calidad de la evaluación, se nos ofrecen tres enfoques que se denominan *paralelo*, el ligado al *proceso hermenéutico* y el de *autenticidad*.

Los criterios *paralelos*, de confianza, se denominan así porque intentan ser paralelos a los criterios de rigor utilizados muchos años dentro del paradigma convencional. Estos criterios han sido validez interna y externa, fiabilidad y objetividad. Sin embargo, los criterios deben ser acordes con el paradigma fundamentador. En el caso de la cuarta generación los criterios que se ofrecen son los de *credibilidad*, *transferencia*, *dependencia* y *confirmación* (Lincoln y Guba, 1986).

El criterio de *credibilidad* es paralelo al de validez interna, de forma que la idea de isomorfismo entre los hallazgos y la realidad se reemplaza por el isomorfismo entre las realidades construidas de las audiencias y las reconstrucciones del evaluador atribuidas a ellas.

Otra manera de juzgar la calidad de la evaluación es el análisis dentro del propio proceso, algo que encaja con el *paradigma hermenéutico*, a través de un proceso dialéctico.

Según Guba y Lincoln citados por Escudero (2003) la cuarta generación define a la evaluación como:

- a) Un proceso *sociopolítico*.
- b) Un proceso conjunto de *colaboración*.
- c) Un proceso de *enseñanza/aprendizaje*.
- d) Un proceso *continuo, recursivo y altamente divergente*.
- e) Un proceso *emergente*.
- f) Un proceso con resultados *impredecibles*.
- g) Un proceso que *crea realidad*.

En esta evaluación, se retienen las características del evaluador fruto de las tres primeras generaciones, esto es, la de técnico, la de analista y la de juez, pero estas deben ampliarse con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos con la de historiador e iluminador, con la de mediador de juicios, así como un papel más activo como evaluador en un contexto socio-político concreto.

Esto requiere por parte del profesorado el reconocimiento de otras posiciones, además de la suya, la implicación de todos desde el principio del proceso y, por otra parte, el desarrollo de aproximaciones más pragmáticas de la conceptualización de Guba y Lincoln, adaptadas a las distintas realidades escolares.

En síntesis, recogemos todo lo precedentemente dicho y atendemos a las recomendaciones que más recientemente nos viene ofreciendo tales como las propuestas por el ya mencionado Stufflebeam, proponente del modelo CIPP (el más utilizado) a finales de los sesenta, desde 1975 a 1988 presidente del "*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*" y actual director del "*Evaluation Center*" de la Western Michigan University (sede del Joint Committee) y del CREATE (*Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation*), centro auspiciado y financiado por el Departamento de Educación del gobierno americano.

Se parte de los cuatro principios del *Joint Committee* (1981 y 1988), esto es, de la idea de que cualquier buen trabajo de investigación evaluativa debe ser:

- *Útil*, esto es, proporcionar información a tiempo e influir.
- *Factible*, esto es, debe suponer un esfuerzo razonable y debe ser políticamente viable.
- *Apropiada, adecuada, legítima*, esto es, ética y justa con los implicados.
- *Segura y precisa* a la hora de ofrecer información y juicios sobre el objeto de la evaluación.

Stufflebeam apela a la responsabilidad del evaluador, que debe actuar de acuerdo a principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad, emitir juicios sobre la calidad y el valor educativo del objeto evaluado y debe asistir a los implicados en la interpretación y utilización de su información y sus juicios. Sin embargo, es también su deber, y su derecho, estar al margen de la lucha y la responsabilidad política por la toma de decisiones y por las decisiones tomadas.

Stufflebeam (1973) es en educación un exponente de este enfoque. El diseño de evaluación se establece mediante la identificación del nivel de decisión al que se dirige, proyectando la situación de decisión, definiendo los criterios de cada situación y las normas para el evaluador. Una vez hecho esto, se recoge, organiza, analiza y transmite la información requerida. Cada fase se conforma por tareas subordinadas del evaluador. En Evaluación Sistémica propone el modelo CIPP, siglas de contexto, entrada o input, proceso y producto, perfectamente aplicable al sistema educativo.

Asimismo, en esta línea se encuentra Patton (1978), Guttentag (1973,1974). El enfoque de decisión resuelve el problema del evaluador tomando como destinatario al

responsable de las decisiones, adoptando como preocupaciones y criterios significativos los que le son propios.

La metodología, en gran medida, es la metodología de encuesta (cuestionarios o entrevistas) y el evaluador trabaja sobre las variaciones naturales en el medio en donde se desarrolla el programa que tratando de montar experimentos.

Teniendo en cuenta este panorama histórico de la evaluación, parece necesario considerar una concepción integral e integrada de aquella, entendiéndola como un medio o herramienta al servicio de algo y no como un fin en sí misma, cualquiera sea el objeto a evaluar.

Para evaluar la educación en una sociedad moderna, Stufflebeam (1994)⁶⁴ nos dice que se deben tomar algunos criterios básicos de referencia como los siguientes:

- *Las necesidades educativas.* Es necesario preguntarse si la educación que se proporciona cubre las necesidades de los estudiantes y de sus familias en todos los terrenos a la vista de los derechos básicos, en este caso, dentro de una sociedad democrática
- *La equidad.* Hay que preguntarse si el sistema es justo y equitativo a la hora de proporcionar servicios educativos, el acceso a los mismos, la consecución de metas, el desarrollo de aspiraciones y la cobertura para todos los sectores de la comunidad
- *La factibilidad.* Hay que cuestionar la eficiencia en la utilización y distribución de recursos, la adecuación y viabilidad de las normas legales, el compromiso y participación de los implicados y todo lo que hace que el esfuerzo educativo produzca el máximo de frutos posibles.
- *La excelencia* como objetivo permanente de búsqueda. La mejora de la calidad, a partir del análisis de las prácticas pasadas y presentes es uno de los fundamentos de la investigación evaluativa.

Tomando el referente de estos criterios y sus derivaciones, Stufflebeam sintetiza una serie de recomendaciones para llevar a cabo buenas investigaciones evaluativas y mejorar el sistema educativo. Estas recomendaciones son las siguientes:

- 1) Los planes de evaluación deben satisfacer los cuatro requerimientos de *utilidad, factibilidad, legitimidad y precisión* (Joint Committee, 1981 y 1988).
- 2) Las entidades educativas deben examinarse por su integración y servicio a los *principios de la sociedad democrática*, equidad, bienestar, etc.
- 3) Las entidades educativas deben ser valoradas tanto por su *mérito* (valor intrínseco, calidad respecto a criterios generales) como por su *valor* (valor extrínseco, calidad y servicio para un contexto particular) (Guba y Lincoln, 1982; Scriven, 1991), como por su *significación* en la realidad del contexto en el que se ubica.

⁶⁴ Stufflebeam, D- Shinkfield, A (1994) Ob. citada.

- 4) La evaluación de profesores, instituciones educativas, programas, etc, debe relacionarse siempre con el conjunto de sus deberes, responsabilidades y obligaciones profesionales o institucionales, etc. Quizás uno de los retos que deben abordar los sistemas educativos es la definición más clara y precisa de estos *deberes y responsabilidades*.
- 5) Los estudios evaluativos deben ser capaces de valorar hasta qué medida los profesores y las instituciones educativas son *responsables* y *rinden cuentas* del cumplimiento de sus deberes y obligaciones profesionales
- 6) Los estudios evaluativos deben proporcionar *direcciones para la mejora*, porque no basta con emitir un juicio sobre el mérito o el valor de algo.
- 7) Recogiendo los puntos anteriores, todo estudio evaluativo debe tener un componente *formativo* y otro *sumativo*.
- 8) Se debe promover la *autoevaluación* profesional, proporcionando a los educadores las destrezas para ello y favoreciendo actitudes positivas hacia ella.
- 9) *La evaluación del contexto* (necesidades, oportunidades, problemas en un área,...) debe emplearse de manera *prospectiva*, para localizar bien las metas y objetivos y definir prioridades. Asimismo, la evaluación del contexto debe utilizarse *retrospectivamente*, para juzgar bien el valor de los servicios y resultados educativos, en relación con las necesidades de los estudiantes
- 10) *La evaluación de las entradas* (inputs) debe emplearse de manera *prospectiva*, para asegurar el uso de un rango adecuado de enfoques según las necesidades y los planes.
- 11) *La evaluación del proceso* debe usarse de manera *prospectiva* para mejorar el plan de trabajo, pero también de manera *retrospectiva* para juzgar hasta qué punto la calidad del proceso determina el por qué los resultados son de un nivel u otro (Stufflebean y Shinkfield, 1987).
- 12) *La evaluación del producto* es el medio para identificar los resultados buscados y no buscados en los participantes o afectados por el objeto evaluado. Se necesita una valoración *prospectiva* de los resultados para orientar el proceso y detectar zonas de necesidades. Se necesita una evaluación *retrospectiva* del producto para poder juzgar en conjunto el mérito y el valor del objeto evaluado.
- 13) Los estudios evaluativos se deben apoyar en la *comunicación* y en la *inclusión* sustantiva y funcional de los implicados con las cuestiones claves, criterios, hallazgos e implicaciones de la evaluación, así como en la promoción de la aceptación y el uso de sus resultados. Los estudios evaluativos deben conceptualizarse y utilizarse sistemáticamente como parte del proceso de mejora educativa a largo plazo y de fundamento para la acción contra las discriminaciones sociales, el fundamento y el sistema de poder de la misma. Generalmente su interés es el cambio de cosas pequeñas.
- 14) Los estudios evaluativos deben emplear diversos métodos tanto *cuantitativos* como *cualitativos* para recoger y analizar la información. La pluralidad y complejidad del fenómeno educativo hace necesario emplear enfoques múltiples y multidimensionales en los estudios evaluativos
- 15) Los estudios evaluativos deben ser evaluados, incluyendo *metaevaluaciones formativas* para mejorar su calidad y su uso y *metaevaluaciones sumativas*

para ayudar a los usuarios en la interpretación de sus hallazgos y proporcionar sugerencias para mejorar futuras evaluaciones (*Joint Committee*, 1981 y 1988; Scriven, 1991; Stufflebeam, 2001).

Estas quince recomendaciones proporcionan elementos esenciales para un enfoque de los estudios evaluativos que Stufflebeam denomina *objetivista* y que se basa en la teoría ética de que la bondad moral es objetiva e independiente de los sentimientos personales o meramente humanos.

A partir de lo expuesto es evidente que las concepciones de la investigación evaluativa son diversas, dependiendo del origen epistemológico desde el que se parte, pero con algunos elementos comunes a todas las perspectivas:

- La *contextualización*.
- El *servicio a la sociedad*.
- La *diversidad metodológica*.
- La *atención, respeto y participación de los implicados*, etc.
- La *profesionalización* de los evaluadores.
- La mayor *institucionalización* de los estudios.

A modo de visión general recogemos a continuación los principales modelos, planteamientos metodológicos, diseños, perspectivas y visiones de la evaluación en la actualidad.

En la década de los setenta y en sus alrededores se produce una especie de eclosión de propuestas evaluativas, que tradicionalmente han venido siendo denominadas como *modelos* (Castillo y Gento, 1995) y en algunos casos como *diseños* (Arnal y otros, 1992) de investigación evaluativa que perduran hasta nuestro tiempo.

A pesar de lo dicho, se sigue hablando de modelos, métodos y diseños en la literatura especializada, sobre todo buscando su clasificación de acuerdo con diversos criterios, origen paradigmático, propósito, metodología, etc. También existe diversidad en las clasificaciones y no sólo en los modelos.

Siguiendo la postura de Escudero (2003) apreciamos que muchos de los acercamientos a la conceptualización de la evaluación (por ejemplo, el modelo respondiente, el libre de metas, el de discrepancias, etc.) se les ha denominado indebidamente como modelos a pesar de que ninguno de ellos tenga el grado de complejidad y de globalidad que debería acarrear el citado concepto. Lo que un texto clásico en evaluación (Worthen y Sanders, 1973) denomina como «modelos contemporáneos de evaluación» (a los conocidos planteamientos de Tyler, Scriven, Stake, Provus, Stufflebeam, etc.), el propio Stake (1981) dice que sería mejor

denominarlo como “persuaciones” mientras que House (1983) se refiere a “metáforas”.

Norris (1993) apunta que el concepto de modelo se utiliza con cierta ligereza al referirse a concepción, enfoque o incluso método de evaluación. De Miguel (1989), por su parte, piensa que muchos de los llamados modelos solamente son descripciones de procesos o aproximaciones a programas de evaluación. Stufflebeam (1987), autor del modelo CIPP, solamente utiliza esta denominación de manera sistemática para referirse a su propio modelo utilizando los términos de enfoque, método, etc., al referirse a los otros.

Nuestra idea, en unión con Escudero, es que a la hora de plantearnos una investigación evaluativa, no contamos todavía con unos pocos modelos bien fundamentados, definidos, estructurados y completos, entre los que elegir uno de ellos, pero sí tenemos distintos enfoques modélicos y un amplio soporte teórico y empírico, que permiten al evaluador ir respondiendo de manera bastante adecuada a las distintas cuestiones que le va planteando el proceso de investigación, ayudándole a configurar un *plan global*, un *organigrama coherente*, un “modelo” científicamente robusto para llevar a cabo su evaluación (Escudero, 1993).

¿Cuáles son las cuestiones que hay que responder en todo proceso de construcción modélica? Apoyándonos en las aportaciones de diferentes autores (Nevo, 1989; Pérez Juste, 1999, 2000; Santos Guerra, 1999), deben responderse y delimitar su respuesta al construir un modelo de investigación evaluativa, los aspectos siguientes:

- 1) Objeto de la investigación evaluativa.
- 2) Propósito, objetivos.
- 3) Audiencias/implicados/clientela.
- 4) Énfasis/aspectos prioritarios o preferentes.
- 5) Criterios de mérito o valor.
- 6) Información a recoger.
- 7) Métodos de recogida de información.
- 8) Métodos de análisis.
- 9) Agentes del proceso.
- 10) Secuenciación del proceso.
- 11) Informes/utilización de resultados.
- 12) Límites de la evaluación.
- 13) Evaluación de la propia investigación evaluativa / metaevaluación.

Para definir estos elementos hay que buscar, lógicamente, el apoyo de los diferentes enfoques modélicos, métodos, procedimientos, etc., que la investigación evaluativa ha desarrollado, sobre todo en las últimas décadas.

2.3. A modo de síntesis

La evaluación es considerada por una buena parte del profesorado como uno de los aspectos más problemáticos, tanto en su diseño como en su ejecución, del proceso de enseñanza-aprendizaje, y más aún cuando se refiere a otros ámbitos educativos tales como el proceso programador y planificador, los aspectos organizativos, las propias actuaciones profesionales, los sistemas relacionales de las instituciones educativas, los productos de la planificación institucional sean esto el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto educativo curricular (PCI), etc.

De esta manera, la evaluación es un tema de debate profesional prioritario que se debe en buena medida a sus repercusiones sociales, que la proyectan fuera del marco escolar estricto. Todo lo referente a ella se desenvuelve en un ámbito de controversia, discusión, posicionamientos extremos, muchas veces vistos como misteriosos, aunque centrales, del que parece depender la continuidad del proceso educativo.

Con frecuencia los profesores han venido y vienen desempeñando dos papeles que no parecen ser compatibles: el de ayudar a los alumnos a lograr las metas propuestas y el de acreditación de los resultados en el ámbito de la sociedad. En el primer caso su función es esencialmente educativa, mientras que en el segundo parece que se convierten en jueces o controladores. Esto significa, que su valoración de la información recogida, generalmente por medio de pruebas o exámenes, es asumida por la sociedad como una evidencia del grado o nivel de aprovechamiento alcanzado por los alumnos. En muchos casos, el fruto de dicha acreditación es el diploma, certificado o título que le permite al alumno desempeñarse luego en una u otra profesión dentro de la sociedad.

3. LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS

Si una de las preguntas formuladas al comienzo de este capítulo es acerca del sentido y finalidad de la evaluación, el tema de las funciones de la misma y planteado en la reseña histórica, puede iluminar, según creemos, dicha cuestión, aportándonos elementos acerca del por qué y para qué evaluamos y permitiéndonos ir descubriendo los valores centrales que hemos de tener en cuenta al evaluar al alumnado.

La evaluación puede servir a muy diferentes funciones. Ellas son:

a. Evaluación formativa o para la mejora

Hemos señalado en su momento la importante aportación de Scriven al respecto. La evaluación formativa tiene como meta la mejora, ya sea del aprendizaje individual de cada alumno como la del programa diseñado y llevado a la práctica por el profesor.

Si la información recogida por el profesor se diseña adecuadamente y se plantea en forma sistemática y organizada le permitirá corregir deficiencias, reorientar su actividad

y la de sus alumnos, prestar apoyo y suplementariamente se convierte en un medio para lograr el éxito.

b. Evaluación sumativa o para la certificación, acreditación o selección

Otra gran función formulada por Scriven, según hemos visto, es la *sumativa*, orientada a la certificación, rendición de cuentas, valoración global de un programa, incluso a la selección de personas que han de ocupar un determinado puesto.

Cuando los profesores se limitan a calificar los resultados de una prueba o a emitir una valoración global del aprendizaje alcanzado durante una unidad de tiempo más o menos amplia, cuando en función de tales resultados, un estudiante promociona o no, se selecciona o no, alcanza un título o no, nos encontramos ante la función sumativa de la evaluación. Estaremos en una situación semejante cuando una vez aplicado un proyecto o programa, se decide si conviene mantenerlo como está, modificarlo o suprimirlo.

c. La función sociopolítica: evaluar para motivar y obtener apoyo

Las demandas sociales para ganar apoyo y respaldo, en muchas ocasiones presupuestarias, son tantas que, siendo limitados los recursos disponibles, los organismos encargados de financiar proyectos suelen exigir argumentaciones sólidas sobre el valor y, a posteriori, evidencias de que el esfuerzo mereció la pena y es conveniente mantenerlo.

Desde esta perspectiva la evaluación cumple una importante función social en la medida que exige responsabilidad social en el uso de los recursos.

d. Función administrativa o para el control

Si bien lo deseable y esperable en una sociedad madura es que las personas/ciudadanos cumplan las normas, no es menos cierto que la realidad nos pone ante incumplimientos de la legalidad.

No es extraño por ello, que puedan llevarse a cabo evaluaciones centradas en el control del grado de cumplimiento de las normas, de las obligaciones tanto de los docente como de los alumnos, de la legislación vigente, hablando en términos generales.

De todo lo expuesto hasta ahora, no parece difícil sostener que en el caso que nos ocupa, las dos primeras funciones y, particularmente la primera son las más propias de la actividad de los profesores. A punto tal de considerarse que la “**función inspectora**” se mueva hoy, entre el control y el asesoramiento.

4. NUESTRO CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El concepto de evaluación de la educación al que adherimos está por fuerza en armonía con la idea de educación. Entonces, la evaluación será íntegramente pedagógica en la medida en que cumpla por los menos con dos condiciones fundamentales:

- ▶ Centrarse en todos los factores relevantes que integran los procesos educativos.
- ▶ Orientarse predominantemente a la mejora de los educandos.

De modo subsidiario deberá proponerse la mejora, la optimización de otras personas- los profesores, por ejemplo-, de los programas, del clima o ambiente, de los materiales y recursos, considerados siempre, como medio o factores que contribuyen a la mejora de los educandos.

Consideramos a la información como un elemento fundamental pero la verdadera evaluación debe incorporar la valoración de los datos a partir de criterios predeterminados, la toma de decisiones para la mejora y el seguimiento. Este último como componente final de un proceso, dado que las decisiones necesitan planes de continuidad que deben ser sometidos a evaluación, otorgándole una característica de espiral, por lo que no podemos hablar únicamente de evaluación inicial, de proceso y final.

5. LA FUNCIÓN DOCENTE Y LA EVALUACIÓN

Al hilo de lo expuesto y enraizado en el concepto de evaluación propuesto entendemos que la actividad educadora del profesor puede ser catalogada como una función de ayuda o servicio. Es una profesión, tal como hemos dicho anteriormente, que se destina a acompañar al educando en su proceso de planificación y desarrollo como persona que se integra en una sociedad sirviéndose para ello de la orientación, la explicación, el asesoramiento, el apoyo o el estímulo.

De acuerdo con lo desarrollado en las páginas previas, consideramos, es necesario retomar un discurso esencialmente didáctico y educativo de la evaluación sustentado en una reconceptualización de la misma y definiendo con claridad el papel que juega en la enseñanza.

Zabalza (1995)⁶⁵ establece una serie de principios que “*deben actuar como marco de referencia con respecto a la evaluación*”. Resumimos a continuación dichos principios:

⁶⁵ Zabalza, M (1995) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea

- ✦ **Evaluar es comparar.** Esto es realizar una medición (recoger información) y valorar (realizar una comparación entre los datos obtenidos en la medición y el cómo debería ser el aspecto evaluado).

En este punto se tienen en cuenta los normotipos (el punto de referencia con que comparamos los datos recogidos en la medición los cuales pueden ser estadísticos, de criterio e individualizado).

- ✦ **La evaluación como proceso y/o sistema.** Se refiere a la naturaleza procesual y sistémica. La evaluación es un proceso y se encuentra dentro de ese proceso, es un sistema y está dentro de ese sistema. Queremos decir que la evaluación no es un momento aislado, sino un conjunto de momentos que se integran y condicionan mutuamente que se encuentran secuenciados y actuando en forma integrada. Por otro lado, es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionado con el resto de los componentes integrados en la enseñanza entendida ésta como un todo.
- ✦ **Consideración diacrónica de la evaluación.** La evaluación debe ser vista como una secuencia de actuaciones didácticas que se *desarrollan a lo largo de ciertos periodos de tiempo (un curso, un ciclo, etc.)*.
- ✦ **Condición de comprehensividad de la evaluación.** Se plantea aquí la necesidad de ofrecer la información más rica posible abarcando la diversidad de componentes y aspectos que presenta la enseñanza.
- ✦ **La integración entre evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa.** La evaluación ha de atender tanto la medición de los aprendizajes de los educandos en los que los indicadores son objetivos y contrastables a nivel científico (evaluación cuantitativa) como el uso de otros métodos de carácter cualitativo que permitan penetrar en el objeto a evaluar a fin de comprenderlo e iluminarlo (evaluación cualitativa). Pérez Gómez (1983) considera que debe existir:
 - ✓ *Una evaluación más allá de los objetivos (Apertura conceptual).*
 - ✓ *Evaluación formativa y sumativa. (Apertura de enfoque que recoja datos sobre procesos y sobre productos)*
 - ✓ *Métodos experimentales, empíricos y cualitativos. (Apertura metodológica)*
 - ✓ *Una evaluación que integre su discurso pedagógico y su discurso técnico que posibilite potenciar su funcionalidad curricular. (Apertura ético-política)*

De acuerdo con lo precedentemente expresado consideramos que la evaluación de los aprendizajes deberá contemplar la globalidad y *riqueza de matices* de lo que se produce en la enseñanza la que se nos aparece *como suceso dinámico y multidimensional*.

En definitiva, asumimos, en el presente trabajo, refiriéndonos a la evaluación de los aprendizajes, el concepto de evaluación como un *proceso sistemático de producción de conocimientos cuyo sentido es aportar elementos para la comprensión de la complejidad de las situaciones en las que se dan los procesos de aprendizaje, siendo su propósito central el de producir modificaciones que permitan mejorar las situaciones que se analizan, en los diferentes niveles en que se puede operar para mejorarlos: aula, institución, sistema local, provincial y sistema nacional.* (Díaz Barriga, 1991; Gimeno Sacristán, 1985; Pérez Gómez, 1985; Perkins, 1995; Santos Guerra, 1995)

Desde nuestra perspectiva la evaluación *forma parte del proceso de aprendizaje* y no es sólo una actividad final sino que implica cuidado y supervisión de la enseñanza por lo cual la acreditación y certificación no son ni el único, ni su principal sentido (Camillioni, 2000; Fernández Pérez, 1994-2000; Zabalza, 1987; Pérez Juste, 1999 y 2000).

Los problemas que se plantean, referidos por ejemplo, a las técnicas e instrumentos, si bien son importantes podemos considerarlos secundariamente técnicos. La cuestión central, en el caso que nos ocupa, son las *opciones de tipo ético* en que se basa la evaluación:

- ✓ quiénes son los responsables de la evaluación y por lo tanto, quién tiene la autoridad de evaluar, quienes deben participar y para qué hacerlo.
- ✓ qué y cómo se debe comunicar.
- ✓ qué decisiones tomar respecto.
- ✓ cuáles son los efectos que produce la acción de evaluar, etc.
- ✓ qué valores se implican en la acción de evaluar.

6. LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE COMO ACCIÓN MORAL

Entendemos a la evaluación, no como un acto concreto que se realiza una vez terminada la formación sino como un proceso que acompaña al aprendizaje, de modo tal que permita que sea lo más rigurosa posible de modo que se garantice su *validez* o *credibilidad* si utilizamos el lenguaje etnográfico.

Por lo tanto:

La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado.

La participación en el proceso de evaluación tiene múltiples dimensiones. Si los evaluadores y los evaluados han participado en el diseño del proceso, será más fácil que lo lleven a la práctica de una forma rigurosa y entusiasta. Por el contrario, si es fruto de

decisiones jerárquicas que evaluadores o evaluados ven ilógicas, que no hacen suyas, se convertirá fácilmente en una actividad meramente burocrática.

Por otra parte, cuanto mayor participación tengan los evaluados en el proceso de evaluación, más potencialidades formativas tendrá ésta. La participación permite a los alumnos tomar parte en las decisiones sobre el sentido y desarrollo del proceso discutiendo los criterios, su aplicación y el resultado de la evaluación.

Se trata, entonces, de una participación real y no meramente nominal, de una participación que afecta a las partes sustanciales de la evaluación y no a cuestiones marginales o intrascendentes de la misma. Esto exige un diálogo sincero y abierto, no meramente formal y mucho menos engañoso.

La evaluación ha de ser un proceso de diálogo (entre evaluados y evaluadores, entre los propios evaluados, entre responsables y evaluador/evaluadores). De esta manera permitirá comprender la naturaleza de la formación y, a través de esa comprensión, mejorarla. Por lo cual la evaluación:

Debe ser un proceso participativo

La evaluación trata de comprobar el aprendizaje realizado, pero también suele explicar por qué no se ha producido. Esta explicación establece, muchas veces, como única causa, de la ausencia de aprendizaje, al evaluado: *no ha sido suficientemente trabajador, no es inteligente, no tiene base, no presta atención, no está motivado, no estudia.*

Si bien existen causas atribuibles al evaluado, no todas ellas lo son. No todo lo que ha dejado de aprender el evaluado es responsabilidad suya. De ahí que la evaluación tenga que ser integral. Si solamente se tiene en cuenta la actitud, el esfuerzo y el logro del evaluado, no se representa auténticamente la realidad. Por lo tanto es imprescindible:

Evaluar los resultados acordes con la realidad integral.

Dado que la evaluación requiere rigor científico, se hace necesaria la complementariedad de métodos. La utilización de métodos cuantitativos no resulta suficiente, también se deben utilizar métodos cualitativos que permitan enriquecer la evaluación a realizar.

Asimismo, la observación solamente puede resultar engañosa si no disponemos de la explicación del interesado. La entrevista puede ser escasamente válida si no contrastamos lo que dice el entrevistado con lo que realmente hace.

Sería deseable que interviniesen distintos evaluadores ya que en el proceso evaluador existen muchos factores subjetivos condicionantes. La valoración que dos personas hacen del mismo hecho, del mismo trabajo, de la misma frase, pueden ser diferentes. El contraste de opinión favorece el rigor.

A veces, como consecuencia de una reducción a “lo cuantificable”, se pierden matices en la evaluación formativa que son tanto o más trascendentes que los cuantitativos, razón por la cual el evaluador:

Debe utilizar instrumentos diversos para que sea rigurosa.

La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje, aunque se haga a posteriori, ya que quien es evaluado trata de acomodarse a los criterios de evaluación. Este hecho suele cobrar tal fuerza que muchas veces, posee más valor superar la evaluación que el aprendizaje mismo. De ahí la importancia de concebir, diseñar y realizar una evaluación justa y enriquecedora.

El proceso de evaluación debe ser sensible a los valores más allá de la obsesión por la eficacia, la competitividad, la eficiencia, aunque ellos sean los núcleos de una sociedad neoliberal.

La evaluación nos permite pues,

Analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de modo integral.

¿Qué es lo que hay que evaluar? Responder a esta pregunta resulta muy amplio. En realidad entendemos que se deben evaluar tanto los saberes conceptuales, como lo procedimentales y actitudinales.

El aprendizaje incluye múltiples facetas, no todas igualmente evaluables. No es lo mismo evaluar la adquisición de un concepto que una actitud, una actitud que un procedimiento. La comprobación de ambos aprendizajes exige métodos diferentes.

El hincapié que se ha hecho tradicionalmente en educación en la evaluación de conocimientos, ha operado en detrimento de otras dimensiones muy valiosas del aprendizaje. Sin embargo nosotros consideramos que.

El contenido de la evaluación ha de ser complejo e integral

Existe la creencia, a nuestro juicio equivocado, que para hacer tareas de formación no hacen falta saberes específicos. La enseñanza no causa de forma automática el aprendizaje. Del mismo modo se piensa que la evaluación es un proceso elemental que consiste en preguntar por lo que han aprendido los evaluados. Nos resulta una mirada simplista y hasta peligrosa. Los profesores deben poseer una formación específica como docentes. ¿Cómo se pueden evaluar las actitudes, por ejemplo, si ni siquiera se sabe en qué consisten y cómo se desarrollan?

Es preciso que la institución comprenda que la docencia no es una actividad intrascendente que acrecienta el currículo de quien la ejerce, sino que debe ser vista como una dimensión fundamental de la práctica profesional. Resulta imprescindible, por tanto, disponer de mecanismos que favorezcan la formación pertinente de los profesionales. Esa formación se produce como consecuencia de rigurosos procesos concebidos y desarrollados desde presupuestos didácticos. Por lo tanto es necesario:

Tener un conocimiento especializado del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar sino que ha de utilizarse para comprender y aprender. En las instituciones en las que se evalúa mucho y se cambia poco, algo falla. Porque si evaluar ayuda a comprender, es inevitable que esa comprensión produzca decisiones de cambio.

¿Quién puede aprender a través de la evaluación? Los evaluados, los evaluadores y la institución. Una comprobación de que se está produciendo un aprendizaje efectivo es que se modifican algunos enfoques y actividades. Por lo tanto, la evaluación:

Debe estar al servicio del aprendizaje del alumno

7. EPÍLOGO

La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral. Sin ninguna duda la ética del proceso evaluativo condiciona sus aspectos técnicos y la técnica de su desarrollo tiene implicaciones morales.

Importa mucho saber a qué valores sirve y a quién beneficia. Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve la evaluación. Sería peligroso y contradictorio con el verdadero sentido de la acción formativa, instalar en el sistema de formación unos mecanismos que generasen sometimiento, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad.

La evaluación no es un fenómeno aséptico, que se pueda realizar sin preguntarse por los valores, por el respeto a las personas, por el sentido de la justicia. La evaluación es por ello un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad.

En la evaluación hay poder (que debe ponerse al servicio de las personas) por lo que resulta ineludible atenerse a unos principios éticos. Los fines de la evaluación, las funciones que cumple, son múltiples. Desde una perspectiva ética se deben potenciar aquellas funciones que enriquecen al profesional y a la institución: *dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular, orientar...* frente a otras, las funciones más pobres, que no deberían tener mucho peso en la práctica: *clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar...*

La evaluación tiene también un contenido social ya que garantiza, dentro de ciertos límites, que los profesionales que la superan, dominan los conocimientos, tienen las habilidades y disponen de las actitudes que permiten asegurar que el ejercicio de la práctica de su profesión será bien realizado.

Resulta decisivo, someter a un análisis riguroso el proceso de evaluación. Se pueden cometer abusos que se enraízan en las instituciones y, aunque evidentes para todos, nadie les pone fin. Se perpetúan los errores y los perjuicios derivados de ellos, en unas instituciones que no aprenden, que repiten sus rutinas de manera lamentable.

La rigidez de la institución, la falta de diálogo entre autoridades que deciden y profesores que hacen las actividades de formación, conduce al desaliento y a la inercia. Si el cambio viene solamente desde las prescripciones que proceden de la jerarquía y no desde la comprensión y las exigencias de los profesionales que la practican, habrá dificultades graves para conseguir una mejora profunda (Santos Guerra, 1999).

Poner en tela de juicio la práctica, reflexionar sobre ella y llegar a comprenderla pone en el camino de la mejora.

Como esa práctica tiene elementos que dependen del contexto organizativo, de los recursos y de la gestión, habrá que exigir a los responsables las condiciones que sean necesarias para que la mejora sea posible. La evaluación, por consiguiente, es una cuestión de todos y para todos. No debe ser una práctica conducente al individualismo y a la competitividad.

Si como se ha dicho la evaluación es un proceso en que la ética condiciona su metodología y su práctica, hace falta conocer las reglas del juego por parte de todos los implicados desde el principio, y garantizar que todos ellos podrán mejorar dichas reglas con sus aportaciones y su participación en el debate.

Es necesario consensuar con detenimiento el *qué*, el *cómo*, el *cuánto*, el *cuándo* y el *por quién* se evaluará y también para qué se utilizarán los resultados de la evaluación.

Asimismo, en este proceso consideramos muy importante a la **meta-evaluación**. Es decir el análisis **riguroso y compartido** sobre la evaluación. Decimos **riguroso** refiriéndonos a generar conocimiento basado en la investigación. Decimos **compartido** porque en ese análisis deben participar fundamentalmente los protagonistas de la evaluación.

Consideramos imprescindible que los resultados de la investigación, se escriban, se difundan y se conviertan en centro de debate que oriente la toma de decisiones. Sólo así las prescripciones dependerán de la práctica y se orientarán a su mejora. Sólo así los protagonistas entenderán las prescripciones como una ayuda para el aprendizaje y no como una carga burocrática que amenaza a veces el proceso de formación. Sólo así las normas se enriquecerán con el conocimiento permitiendo el crecimiento de los implicados en el proceso de evaluación.

SEGUNDA PARTE

CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES Y ALUMNOS
ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Comprendiendo que la evaluación del aprendizaje que efectúa el profesor debe ser integral y concebirse dentro del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, procedimos a recabar información que aportara conocimiento acerca de las concepciones tanto de los profesores como de los alumnos, utilizando instrumentos que nos ofrecieran datos cualitativos y cuantitativos.

Exponemos, en esta segunda parte del trabajo, las concepciones de un grupo de profesores y alumnos de nivel superior universitario acerca de la evaluación del aprendizaje, analizándolas a la luz de los conceptos desarrollados en el marco teórico propuesto.

Aclaremos, en principio que, por concepciones entendemos a la integración de las representaciones, ideas y creencias de los profesores y los alumnos que se expresan en conductas dirigidas directamente hacia las actividades de evaluación pero que, sin duda, también tienen que ver con la forma de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso de los docentes, dentro del aula. En este sentido, las concepciones son vistas como una estructura mental de carácter general que incluye creencias, conceptos, significados, reglas, imágenes mentales y preferencias, sean conscientes o inconscientes, que se originan en la cultura del contexto y se desarrolla, en gran medida, gracias a los procesos personales.

Con la identificación y clasificación de elementos examinamos las unidades de datos (segmentos) para encontrar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido.

Las operaciones más representativas de las actividades de identificación y clasificación son conocidas como codificación y categorización. La categorización hace posible clasificar las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos. La categorización se realiza conjuntamente con la segmentación cuando ésta se hace atendiendo a criterios temáticos.

El proceso de codificación no es más que la operación concreta por la que asignamos a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que consideramos incluida. Los códigos, que representan categorías, pueden ser números aunque nosotros hemos seguido la costumbre, más frecuente, de utilizar abreviaturas de palabras con las que se designan las categorías. Además, el uso de palabras nos ha permitido relacionarla más estrechamente con el concepto original al que nos referimos.

Es de destacar que, si bien las categorías utilizadas en un estudio pueden establecerse a priori partiendo de un marco teórico previo, de cuestiones o hipótesis que guían una investigación, de categorías ya usadas en estudios de otros investigadores o de los

instrumentos de investigación empleados (cuestionarios, entrevistas, etc.) también pueden elaborarse inductivamente a partir de los propios datos. En el presente trabajo hemos combinado ambas posibilidades utilizando, para los cuestionarios aplicados a profesores y alumnos las categorías establecidas a priori y para las entrevistas, la elaboración de las mismas a partir de los datos recogidos.

Dejamos en claro que la codificación y categorización, en el caso de las entrevistas específicamente, no se desarrollan linealmente sino que, al ser procesos recurrentes, se fueron alterando pues las desarrolladas en principio no eran siempre adecuadas, por lo que en ocasiones hemos tenidos que renombrarlas o sustituirlas.

Para la realización de la investigación empírica se llevó a cabo un sondeo en un grupo de profesores de nivel superior universitario por un lado y a un grupo de alumnos de grado y postgrado por otro.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Pretendemos conocer las concepciones de los profesores y de alumnos del Nivel Superior Universitario sobre:

1. Qué es evaluación de los aprendizajes.
2. Qué evaluar.
3. Para qué evaluar.
4. Qué técnicas e instrumentos se utilizan.
5. Cómo creen los profesores que puede mejorarse el proceso de evaluación.
6. Cuáles son los valores éticos que consideran implícitos en la evaluación de los aprendizajes.

3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

El grupo de profesores 25 en total (15 de instituciones privadas y 10 de estatales) se desdobló en 2 (dos) subgrupos: "A" y "B".

➤ **Grupo A:** 6 (seis) profesores respondieron a una entrevista.

- a. Para realizar las entrevistas se seleccionaron, por razones de tiempo, economía y los límites propios de la investigación, docentes (con quienes se había convenido previamente la entrevista con el objeto de evitar negativas o su no presencia en la institución) del siguiente modo:

a.1. Un (1) profesor con función directiva de cuatro universidades privadas.

Total: 4 (cuatro).

✓ 3 de Ciencias de la educación.(función de coordinación)

✓ 1 de Idioma Inglés (función de coordinación)

a.2. Un (1) profesor con función directiva de 2 universidades estatales.

Total: 2 (dos)

✓ 1 de Análisis de Sistemas.

✓ 1 Ciencias Sociales.

b. Cada entrevista ocupó aproximadamente 20 minutos de grabación que posteriormente se transcribieron y analizaron.

- **Grupo B:** 19 (diecinueve profesores) respondieron a un cuestionario conformado por 10 ítems, 9 de los cuales son de respuestas cerradas y 1 de respuesta abierta. Destacándose el tipo de institución (estatal y/o privada), el nivel en que se desempeñan (grado y/o postgrado), la carrera y la asignatura que dictan.

Los profesores seleccionados, en este caso, desarrollan únicamente su actividad frente a alumnos y la muestra se conformó con:

✓ 9 profesores de Ciencias de la educación, Filosofía y RRHH.

✓ 10 profesores de Ingeniería.

El grupo de alumnos, por su parte, se conformó del siguiente modo:

- **Grupo A** (51 alumnos de grado).

✓ Sobre un total de 60 alumnos respondió un 85% (51 alumnos)

- **Grupo B** (25 alumnos de postgrado).

✓ Sobre un total de 30 alumnos respondió un 83% (25 alumnos)

Los resultados fueron organizados desde la concepción de evaluación que se ha proporcionado en el marco teórico. Teniendo en cuenta que son múltiples los factores que influyeron en las respuestas y que la investigación realizada se orienta a lo cualitativo más que a lo cuantitativo, dejamos en claro, que el sondeo realizado no nos conduce a conclusiones absolutas.

4. PROCESO SEGUIDO EN LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este apartado se expone cómo han sido recogidos los datos y cómo se han organizado.

a. Entrevistas.

Con respecto a los profesores con funciones de mayor jerarquía, hemos elegido la aplicación de una entrevista abierta porque consideramos que permite, por un lado, recoger los aspectos que interesan conocer y por otro, otorga mayor flexibilidad, de modo que la persona entrevistada se exprese con libertad de opinión.

La entrevista se realizó, como se ha dicho, con los profesores, fijando día y hora. Todas las entrevistas fueron grabadas. El guión básico que figura en la sección **Anexos (Entrevista)** se orientó a las siguientes cuestiones:

- Las funciones de la evaluación de los alumnos.
- El contenido de la evaluación del aprendizaje.
- La mejora de la práctica de la evaluación por parte de los profesores.
- Los valores que encierra la evaluación
- La opinión de los directivos con respecto a si los profesores se plantean cuestiones éticas al evaluar al alumnado.

b. Cuestionarios

En el caso de los cuestionarios aplicados a los profesores (**Sección Anexos Cuestionario 1**) se entregaron en mano y en el caso de los alumnos (**Sección Anexos Cuestionario 2**) algunos se entregaron en mano y otros se enviaron por correo electrónico.

5. TRATAMIENTO DE LOS DATOS

5.1. Profesores: Grupo A

5.1.1. Entrevistas

Una primera operación a la que fue sometida la información consistió en la separación de segmentos o unidades que conformaban el total de los datos que se analizarían posteriormente.

La información se dividió en unidades siguiendo el criterio del tema abordado y los aspectos comunes en las diferentes entrevistas.

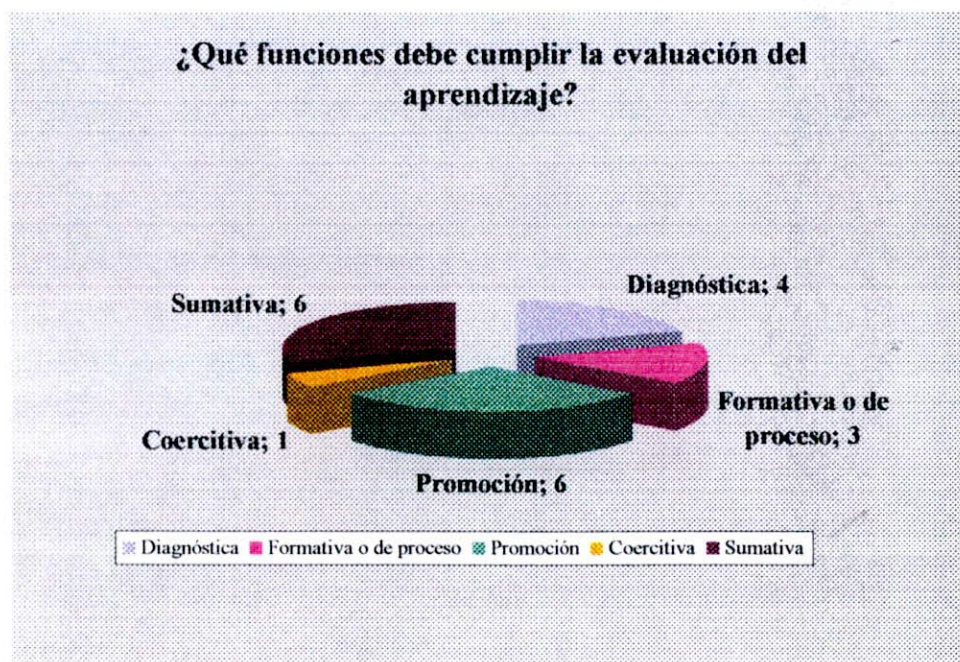
El sistema de categorías se elaboró a partir de los propios datos con la finalidad de acercarnos al análisis de los mismos de un modo más libre y en posibles futuras investigaciones compararlas con sistemas de categorías ya establecidas aunque intentando cumplir con ciertos requisitos de un sistema de categorías como por ejemplo objetividad, pertinencia y exhaustividad. Por otra parte el agrupamiento se realizó en función de las preguntas realizadas.

5.1.2. Análisis de las entrevistas

A continuación presentamos los resultados del estudio de las respuestas dadas por los profesores/coordinadores entrevistados sobre cada una de las cuestiones que se les preguntaron para conocer sus concepciones de la evaluación de los aprendizajes.

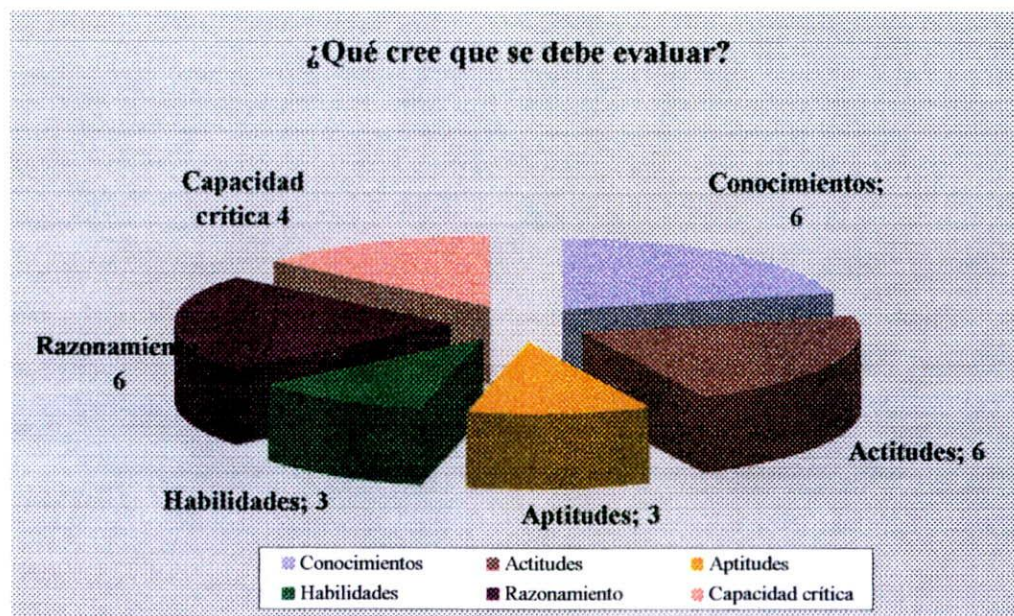
✦ **¿Qué funciones considera UD. cumple la evaluación de los aprendizajes que realizan los profesores?**

Las respuestas dadas a esta cuestión han quedado recogidas en los siguientes tópicos: diagnóstica, de proceso o formativa, sumativa, de promoción y coercitiva.



♦ **¿Qué cree UD. debe evaluar el profesor en los alumnos?**

Las respuestas dadas a esta pregunta se recogen en seis categorías: conocimientos, razonamiento, capacidad crítica, actitudes, aptitudes y habilidades.



Indudablemente, el dato que más se destaca es el que hace referencia al de conocimientos conceptuales, ya que se considera que la universidad es productora de conocimientos. De todos modos, se acentuó que de ninguna manera el conocimiento debe ser memorístico, condición en la que coinciden todos los profesores coordinadores entrevistados.

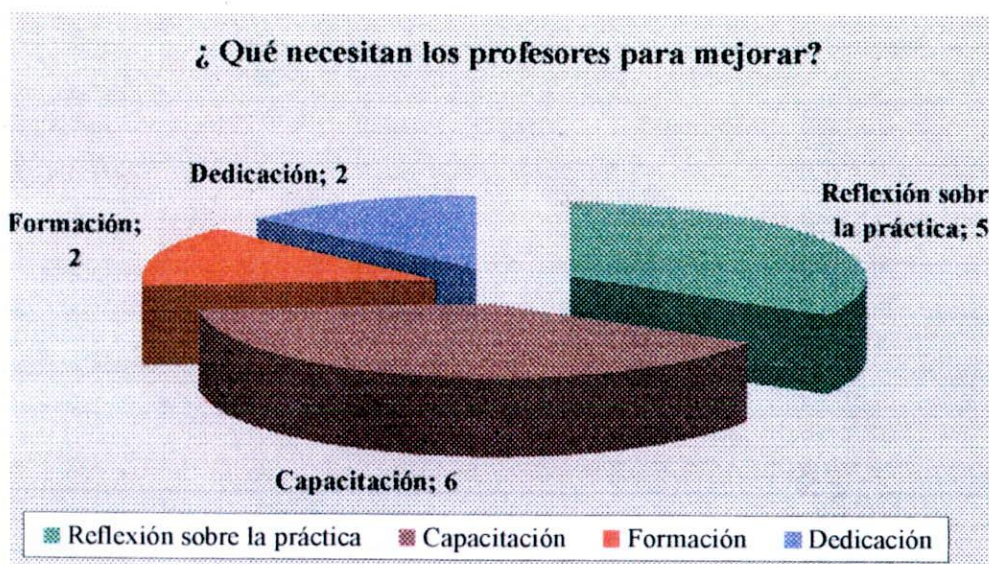
En general se explica que los profesores deberían realizar una evaluación integral del alumnado para que sean auténticamente válidas y colaboren con la mejora del nivel de estudio y por lo tanto del aprendizaje y logro de competencias. Asimismo, algunos de los entrevistados destacan que para que esto se produzca el profesor debe contar con el tiempo y dedicación que le permita realizar un trabajo más profundo y completo con sus alumnos. La carencia de formación docente, la cantidad de alumnos, la falta de tiempo y dedicación necesaria como así también cierto desinterés del profesor no permiten evaluar de acuerdo con el sentido propio de la evaluación.

Asimismo explicitan que, para los profesores, la evaluación se les presenta como una actividad de control o como una carga de tipo administrativo que hay que cumplir. Al ser comprendida de este modo, es considerada como un *“tiempo perdido.”*

Se expresa que:

“Los profesores, salvo alguna excepciones, consideran que la evaluación es el examen, parcial o final, que significa una carga pesada, monótona y hasta sin mucho sentido. No entienden lo que realmente significa para el alumnado”

✦ **¿Qué considera UD. es necesario para que los profesores mejoren su práctica de evaluación de los alumnos?**



Las necesidades que perciben los profesores que tienen a su cargo la coordinación de carreras o cátedras para que los docentes mejoren la práctica de la evaluación se han podido agrupar en:

- Reflexión sobre la práctica.
- Formación en temas específicos de evaluación.
- Capacitación.
- Dedicación.

Entre otras consideraciones, se planteó otro tipo de cuestiones, relacionadas con una mayor y mejor organización de la asignatura, es decir, elaborar una adecuada planificación, como así también aspectos relativos a ámbitos de tipo administrativos como por ejemplo la estructura de los grupos porque en las carreras de grado el número de alumnos por cátedra es un límite para realizar las evaluaciones como sería deseable.

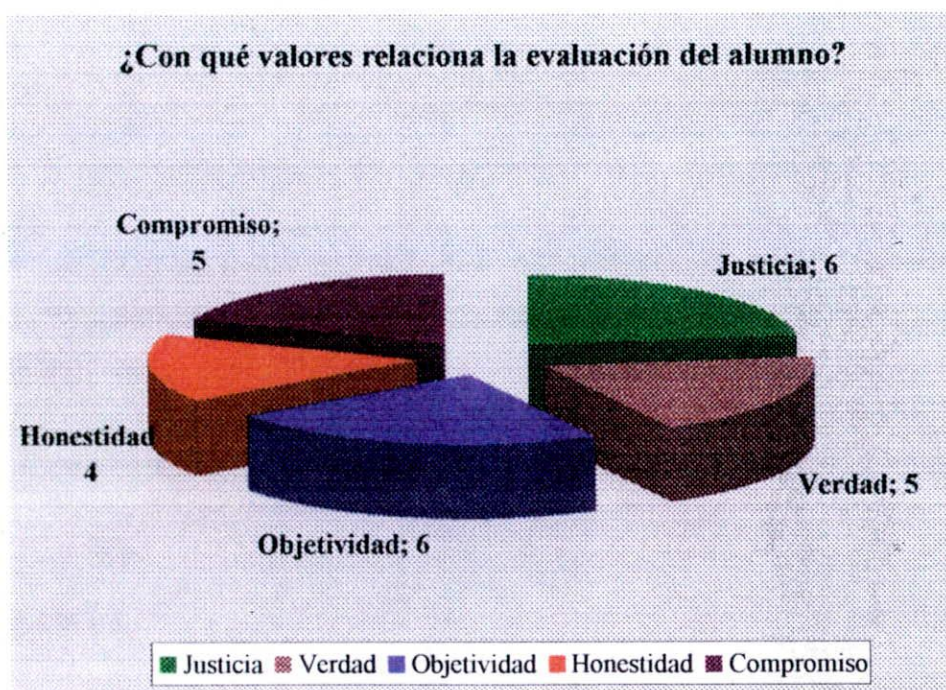
Los profesores de este grupo consideran que la evaluación mejoraría si:

- Se realizaran cursos de capacitación.
- Existiera el tiempo necesario para reflexionar en equipo sobre la propia práctica.

De todos modos, encuentran un límite en la falta de interés de los docentes por el tema, reclamando en algún caso la necesidad de profesionalización docente que implica las aptitudes, por una parte, para la tarea y la actitud de compromiso por otra, tanto para con el alumno como para con la institución en la que se desempeñan.

➤ **¿Considera UD que la evaluación del alumno implica valores morales? Si es así ¿con qué valores la relaciona?**

En el nivel de coordinadores, se considera a la evaluación relacionada a valores morales. Los valores de justicia, verdad, objetividad y honestidad son los que se remarcan con mucha fuerza. Si bien no lo consignamos en el gráfico que sigue ya que no constituye una categoría, en algún caso se habló de compromiso y sinceridad.



- ✦ **A partir de su experiencia como coordinador/ directivo de carreras de Nivel Superior, considera que los profesores se plantean cuestiones de orden ético al evaluar al alumno y los tienen en cuenta en la práctica o hay una considerable distancia entre lo que se dice, se sabe y lo que se realiza prácticamente? ¿Por qué?**

En general la respuesta a esta pregunta fue negativa destacándose que en muy pocos casos el docente se cuestiona sobre estas problemáticas. Expresan que:

“Los profesores intentan “poner” la nota que mejor les parece. Ser justos es atenerse al puntaje que han otorgado a cada ítem, pregunta, tema o ejercicio de modo tal que el alumno no reclame su calificación.”

En realidad, la evaluación no se plantea desde perspectivas éticas. Existe un desconocimiento generalizado del sentido más profundo de la evaluación cuestión que este grupo de profesores considera difícil de resolver, entre otros problemas, por la situación actual de la docencia universitaria.

5.2. Profesores.

Cuestionario semiestructurado

5.2.1. Grupo B

En el grupo “B” se han integrado los resultados de 19 profesores a los que se aplicó el cuestionario 9 de Humanidades y 10 de Ingeniería.⁶⁸

Las respuestas agrupadas pertenecen a profesores tanto de instituciones privadas como estatales ya que no se han encontrado diferencias sustanciales como para ser destacadas.

A continuación establecemos las cuestiones centrales del cuestionario exponiendo los resultados obtenidos de tipo cualitativo. Destacamos la pregunta realizada, los ítems, centrales, la codificación establecida y el análisis e interpretación que hemos considerado relevante para el tema tratado.

⁶⁸ **NOTA.** Los datos se han consignado en forma de tabla en la **Sección Anexos**

✦ **¿Con qué frecuencia utiliza alguno de los siguientes procedimientos para evaluar los aprendizajes?**

- *Pruebas objetivas de múltiples respuestas.*
- *Pruebas de cuestionario con preguntas abiertas para responder por escrito.*
- *Pruebas de temas a desarrollar por escrito.*
- *Pruebas de resolución de problemas y ejercicios de aplicación.*
- *Interrogación a los alumnos en forma individual.*
- *Realización de trabajos de investigación en equipos.*
- *Realización de trabajos de investigación en forma individual.*

Codificación:

- MF: Mucha Frecuencia;
- FR: Frecuencia Relativa;
- O: Ocasionalmente;
- N o CN: Nunca o Casi Nunca

A partir de los datos recabados es posible establecer que en general los profesores que se desempeñan en las humanidades prefieren como instrumento de evaluación los trabajos de investigación en equipo que culminan en un trabajo escrito por parte de los alumnos y las pruebas escritas en que se desarrollan temas específicos. Con esta forma de evaluación el profesor integra la lectura que los estudiantes realizan de la bibliografía propuesta y el comentario que el alumno hace de la misma participando en la clase. De todos modos los profesores no parecen estar preocupados por elaborar otros instrumentos para evaluar. (**Anexos/ Tabla 1**)

En los docentes de la carrera de Ingeniería nos encontramos que la evaluación del aprendizaje se realiza por medio de pruebas de resolución de problemas y de ejercicios de aplicación (50%) lo cual resulta bastante obvio por el tipo de asignatura de que se trata. En general se utiliza otro tipo de pruebas en porcentajes muy bajos. (**Anexos/ Tabla 2**)

✦ **¿Qué tipo de contenidos evalúa con más frecuencia?**

- *Conceptuales*
- *Procedimentales*
- *Actitudinales*

Codificación:

MF: Mucha Frecuencia;
FR: Frecuencia Relativa;
O: Ocasionalmente;
N o CN: Nunca o Casi Nunca

La atención preferente a los contenidos de tipo conceptuales (de conocimiento), es el centro de la evaluación del alumno cuestión que se relaciona con el tipo de instrumento que elegido a la hora de evaluar. Los procedimientos y actitudes se evalúan ocasionalmente o casi nunca.

En conversaciones posteriores a la aplicación del cuestionario con algunos profesores, los mismos han acotado que en realidad consideran que las actitudes no tienen por qué ser evaluadas en el nivel universitario.

Del grupo de profesores del área de Ingeniería, el 100% de los profesores evalúa conocimientos (contenidos conceptuales). Sin embargo, por el tipo de pruebas que aplican *no parecen comprender* que en ellas están evaluando procedimientos ya que responden que Casi Nunca o Nunca los evalúan (90%).

Con respecto a éste grupo de docentes la respuesta que se nos ha ofrecido en posteriores conversaciones a la aplicación del cuestionario, es que se interesan por los resultados y no por los procesos que los alumnos realizan para arribar al mismo. Por otro lado, se aclaró que existe una carencia de concepción de la enseñanza y de la evaluación las que no se asienta en bases sólidas. En general no hay formación docente y tampoco interés por ella.

➔ **En el momento de calificar ¿qué grado de importancia le otorga a cada uno de los siguientes criterios?**

- *La actitud crítica ante los temas tratados en clase.*
- *El desempeño demostrado por el alumno en el manejo de los contenidos.*
- *La participación oral del alumno en el aula.*
- *La repetición de contenidos tal como han sido expuestos por el profesor.*
- *Otros*

Codificación:

MI: Muy Importante;
I: Importante;
AI: Algo Importante
NI: Nada Importante

En el caso del grupo de profesores cuyas asignaturas pertenecen a las humanidades la actitud crítica ante los temas tratados en clase y el modo en que el alumno maneja los contenidos y demostrado en la participación, son los criterios que los docentes tienen en cuenta para evaluar al alumnado, mientras que los criterios tenidos en cuenta, entre los profesores de Ingeniería, son los relativos al manejo que el alumno hace de los contenidos. No resulta importante la participación en la clase. Podría deducirse que solamente interesan los resultados.

✦ **¿Cuál es el grado de importancia que, UD. como profesor, asigna a cada una de las siguientes funciones que debe cumplir la evaluación?**

- *Efectuar diagnósticos.*
- *Mejorar el proceso de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.*
- *Aseguren los conocimientos.*
- *Calificar.*
- *Controlar lo que han aprendido los alumnos.*
- *Promover al alumnado.*

Codificación:

- MI: Muy Importante;
- I: Importante;
- AI: Algo Importante
- NI: Nada Importante

Los profesores de las carreras de humanidades consideran que la evaluación es muy importante para la mejora del proceso de aprendizaje y de la enseñanza, para asegurar el aprendizaje y promover el alumnado, pero los es más para calificar al alumnado (100%). En general la evaluación cumple una función predominantemente de control orientada a la calificación y promoción del alumno.

Los profesores de Ingeniería consideran que en general la evaluación tiene como función calificar y promover al alumnado, por lo tanto la atención se orienta a la promoción y acreditación en detrimento de las otras funciones que debe cumplir la evaluación del aprendizaje. El conjunto de profesores que componen la muestra no se plantea la evaluación como un instrumento que permite mejorar las propias estrategias de enseñanza lo cual es coherente con las respuestas ofrecidas a las cuestiones que previamente hemos presentado

➤ **Para UD. la evaluación es:**

- *Un requisito administrativo que hay que cumplir.*
- *Un instrumento sumamente eficaz para organizar el estudio y mejorar el aprendizaje de sus alumnos.*
- *Un instrumento que hace posible reflexionar anticipadamente acerca de los diversos contenidos de aprendizaje.*
- *Un instrumento que favorece la discusión y la elaboración.*

En esta pregunta los resultados obtenidos están, a nuestro juicio, relacionadas con los instrumentos que se utilizan y los criterios antes destacados. La evaluación para la mayoría de los profesores consultados es un requisito administrativo (45%) más que una necesidad de mejora de la calidad de los aprendizajes. Por otra parte, los resultados (calificaciones) según puede entreeverse no se discuten y la participación de los estudiantes no es tenida en cuenta.

➤ **En la Institución en donde UD. se desempeña los profesores:**

- *Están preocupados por evaluar de diversas formas.*
- *Realizan evaluaciones que integran los diversos tipos de saber.*
- *Difunden los criterios con que evaluarán a los estudiantes*
- *Analizan con sus alumnos los resultados de las evaluaciones.*
- *Utilizan las evaluaciones para mejorar los aprendizajes de los alumnos.*
- *Consideran a la evaluación como una forma de poder.*
- *Se preocupan por la justicia con que evalúan a sus alumnos*

Codificación:

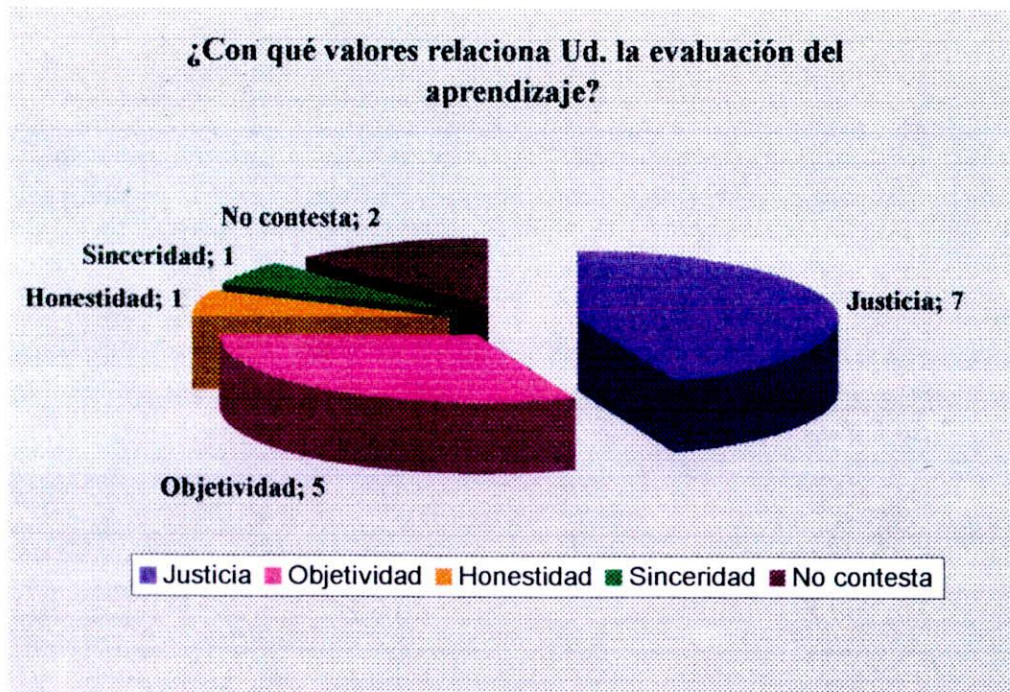
- TA: Totalmente de acuerdo
- A: Acuerdo
- MA: Medianamente de acuerdo
- D: Desacuerdo

En la mayoría de los casos los docentes consideran que los profesores de las instituciones en que se desempeñan no están preocupados por utilizar diversas técnicas e instrumentos para evaluar a sus alumnos ni tampoco por elaborar evaluaciones que integren los diversos tipos de saber.

Los criterios de evaluación se difunden en algunos casos, comentándose los resultados con el alumnado aunque no acuerdan con que las evaluaciones se utilicen para mejorar los aprendizajes. Las respuestas con respecto a la consideración de la evaluación como una forma de poder son dispares. El mayor número de respuestas se encuentra en una línea media entre el acuerdo y desacuerdo. Por último la mayoría opina que no es preocupación de los profesores el ser justo cuando evalúan a sus alumnos.

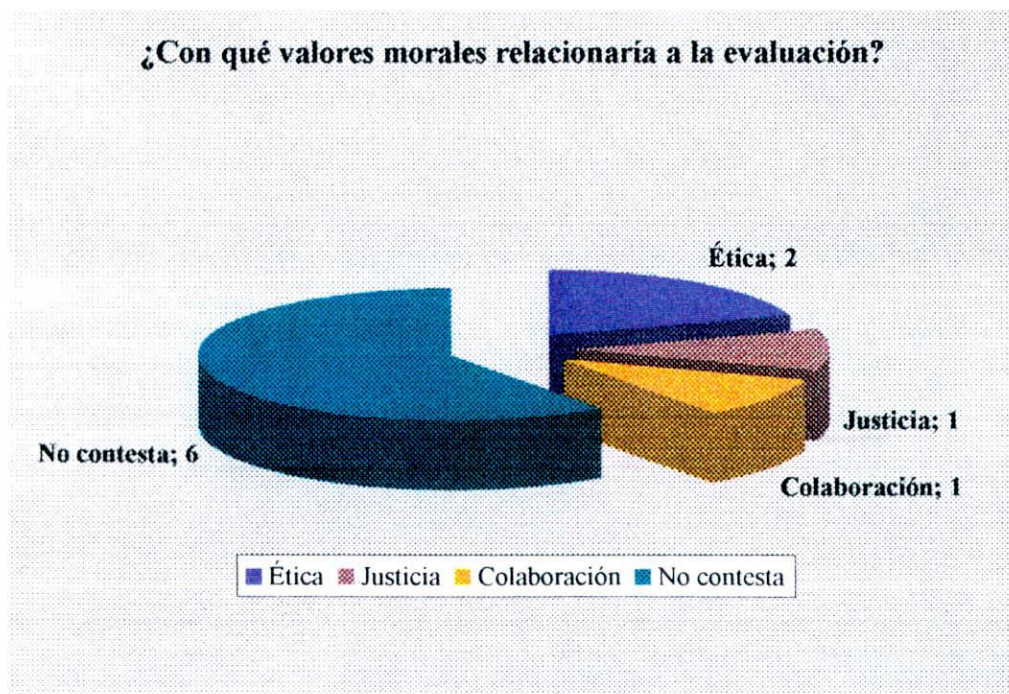
♦ **¿Considera Ud. que la evaluación del alumno implica valores morales? Si es así ¿con qué valores la relacionaría?**

A esta pregunta, los profesores con formación humanística respondieron tal como se presenta en el gráfico que sigue:



En cuanto a los docentes de la carrera de Ingeniería dos respondieron de modo muy general, expresando por ejemplo: “Ética”, “Colaboración”; “Justicia” o simplemente no respondieron. Esto nos ha permitido deducir que, más allá de ser un planteamiento sobre el cual no existe reflexión, el tema ético en general, como parte de la profesión docente se presenta con una mirada un tanto difusa.

A continuación graficamos lo expresado:



5.3. Alumnos

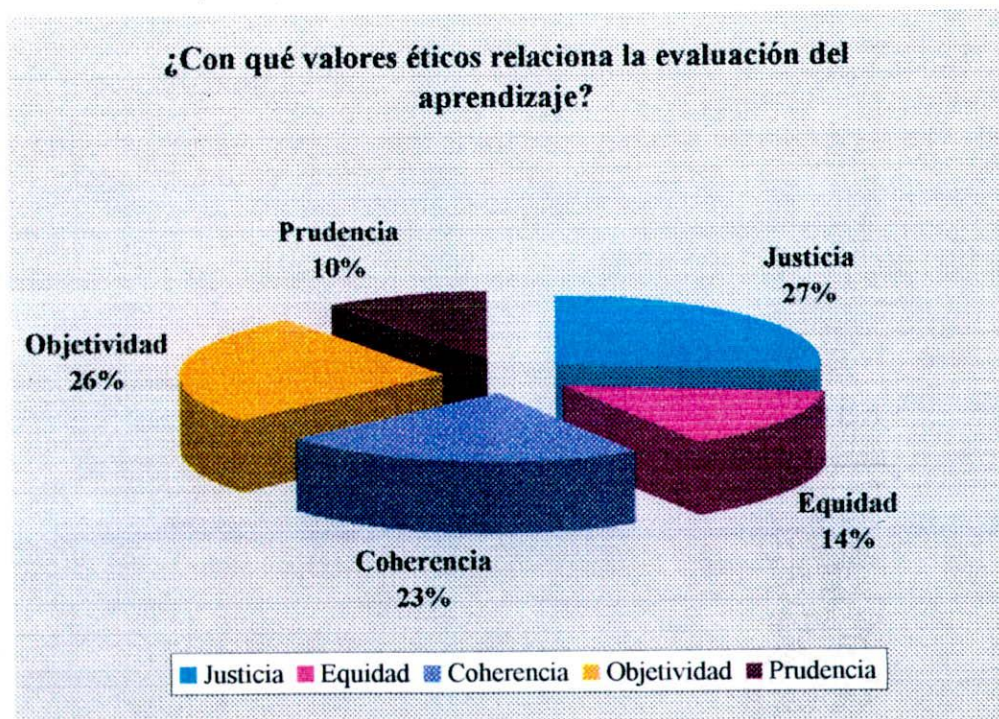
El informe de los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a los alumnos de grado y postgrado se presenta a continuación integrando las respuestas a las diferentes preguntas formuladas.⁶⁹ El análisis de los datos recabados nos permite concluir que:

- En coincidencia con las respuestas de los profesores los alumnos señalan que, en general, sus aprendizajes se evalúan utilizando trabajos de investigación tanto grupales como individuales y las pruebas de desarrollo de temas o de respuestas a preguntas como tradicionalmente se ha realizado. No existen procedimientos variados para evaluarlos. Los contenidos de tipo conceptual son el centro de atención de los profesores y en muy pocos casos los saberes procedimentales y actitudinales. Consideran que los criterios tenidos en cuenta por los docentes en las carreras que cursan se relacionan con la actitud crítica frente a los contenidos y al manejo de los mismos.
- Por otra parte al consultárseles acerca del significado de la evaluación realizamos una distinción entre los alumnos de grado y de postgrado. Los primeros piensan en un alto porcentaje (62%) que no es más que un requisito administrativo mientras que los segundos acentúan la relación de la evaluación con la mejora de sus aprendizajes (44%) y por lo tanto con la

⁶⁹ Ver en Anexos: **Tabla 3 y Tabla 4**

realización de un buen diagnóstico sobre sí mismos que, posteriormente les permita ser calificados y promocionar la asignatura.

- En cuanto a la relación de la evaluación con valores éticos la idea de **justicia** y de **equidad** se encuentra en la mayoría de las respuestas aunque en algunos casos se hace la aclaración de que no es lo que habitualmente se presenta en la institución en la que estudian. Aparecen también, en frases agregadas, un cierto **sentimiento de frustración** frente a actitudes o frases que los profesores han tenido en el momento de evaluarlos o de realizar la devolución de las mismas.



Presentamos a continuación, a modo de ejemplo, algunas frases seleccionadas, que consideramos relevantes expresadas por los alumnos con respecto a la actitud evaluadora de algunos de sus profesores:

- ▶ “Los profesores no consideran que somos adultos y no respetan nuestras opiniones cuando las mismas son solicitadas en las evaluaciones.”
- ▶ “En el caso de realizar la devolución de los trabajos presentados no son claros si realmente pretenden nuestra opinión o si esperan la respuesta que ellos mismos han dado del tema.”

- *“El tratamiento recibido no considera nuestras diferencias de formación previa.”*
- *“La evaluación no se discute.”*
- *“Los criterios no suelen ser claros y cuando se le dice al profesor éste se fastidia.”*

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

Al concluir este trabajo nos ha parecido oportuno hacer referencia a lo expresado en la introducción y que hemos ido desarrollando a lo largo de ambas partes que constituyen la tesis. Hemos dicho, en un comienzo que *“Aplicar la ética a la profesión docente y en particular a su función de evaluador no nos ha resultado una tarea fácil dado que, si adentrarnos en la ética aplicada es una tarea compleja, más lo es si se trata de llevarla al campo de la evaluación, el que nos presenta, como veremos, una realidad teórico-práctica ardua y muchas veces hasta confusa”*.

El hilo conductor de nuestras reflexiones, como si se tratara de un eje transversal, es la mirada ética que realizamos a las acciones evaluadoras que lleva a cabo el docente/profesor especialmente en el nivel superior universitario. Considerando que la Ética Aplicada es, necesariamente interdisciplinaria, el camino recorrido supuso en algunos momentos posicionarnos con más fuerza en aspectos filosóficos/éticos y otros en cuestiones pedagógicas y/o técnicas referidas a la evaluación en general y a la evaluación del aprendizaje en particular.

La importancia de la evaluación en cualquiera de los niveles del sistema educativo se nos presenta con claridad precisamente porque, más allá de la existencia de buenos objetivos formativos, de incorporar contenidos, experiencias ricas y utilizar metodologías y recursos actualizados, al fin de cuentas lo que tiene una incidencia fundamental es la evaluación, aunque con esto no estemos diciendo que la evaluación lo es todo sino que intentamos darle el lugar que le corresponde dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. La universidad no es ajena a lo expresado, pues la evaluación es un aspecto de la actividad docente que repercute fuertemente sobre el alumnado ya que influye en su motivación hacia el aprendizaje y en su autoestima, en la familia y en la sociedad, como así también en lo académico administrativo o económico.

Sabemos que para los profesores es una actividad que suele producir cierta insatisfacción y resulta muchas veces una carga que rompe con un esquema relacional constructivo, constituyéndose en un hito o quiebre que los convierte en jueces de sus alumnos en lugar de cumplir con un papel de facilitador, orientador o guía. Por otro lado, sin embargo no es posible concebir la enseñanza universitaria sin evaluaciones siendo estas el único mecanismo, según sus opiniones, que les permite controlar el aprendizaje de los alumnos y por lo tanto su formación.

En muchos casos resulta ser que la evaluación del aprendizaje en el Nivel Superior, es un territorio complejo ya que en él gravitan diferentes presiones, contradicciones y hasta conflictos ideológicos que, sin duda determinan la dificultad de diseñar un sistema de evaluación que atienda al sujeto que se educa por una parte y al profesor en su función de evaluador de sus alumnos, por otra.

La situación dispar y contradictoria que se vive en la universidad es bien conocida encontrándonos con docentes que, si de extremos se trata, desatienden esta función o bien, con aquellos que consideran, que no se aprueba su materia si no es con una

exacerbada rigurosidad pues de lo contrario se atenta contra lo que entienden es una enseñanza universitaria de calidad.

En nuestra opinión, existe una debilidad o deficiencia respecto a la competencia profesional de quienes se desempeñan como docentes en la universidad ya que, en general, se sabe poco acerca de la evaluación, lo que repercute fuertemente en la práctica docente. Asimismo, es posible pensar que se sabe teóricamente lo que es y debe ser la evaluación del aprendizaje, pero ello no es llevado a la práctica, por diversos motivos.

Si concebimos al profesor de educación superior como un profesional de alto nivel dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica que ha de asumir, tanto el perfil científico-técnico (competencias científico-metodológicas) como el perfil didáctico (competencias que exige la tarea docente) se le ha de exigir que realice y desarrolle capacidades relacionadas con la planificación de la enseñanza, la metodología didáctica y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el tema que abordamos, el núcleo de nuestra preocupación ha sido considerar a la evaluación como parte esencial del proceso formativo, es decir formando parte del currículo institucional y específicamente del currículo universitario.

La evaluación orienta hacia lo importante ofreciendo información acerca del aprendizaje del estudiante de acuerdo con las previsiones que cada profesor ha realizado. No es únicamente un elemento de control sino y fundamentalmente de refuerzo y retroalimentación del interés y tensión de la vida universitaria.

No nos cabe duda que la formación universitaria posee características propias con respecto a otras instituciones educativas, tales como la profesionalización y la acreditación, con lo cual queremos decir que suponemos que los alumnos que completan sus estudios y logran su titulación completan su formación o por lo menos logran el nivel suficiente para desempeñarse como profesionales de acuerdo a los estudios realizados, lo que se desprende de las evaluaciones realizadas.

Ahora bien, si la evaluación permite conseguir información sobre el proceso formativo en marcha y la calidad de los aprendizajes que realizan los alumnos y, como hemos dicho, la profesionalización y acreditación, el problema que se presenta es la calidad de la evaluación que realizan los profesores dado que los juicios de valor y la toma de decisiones que de ella se desprenden impactan directamente en los estudiantes lo que implica considerar a la evaluación como una acción moral y no solamente social, política, psicológica o instrumental.

Un buen profesor ha de ser un esmerado evaluador de sus alumnos, sin limitarse al tradicional examen o control sino evaluándolos con la mayor justicia, verdad, transparencia, objetividad y amplitud posible integrando diversos aspectos que

conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje y el contexto educativo, y esto es parte de la ética docente.

- ✦ *Ser justo implica emitir juicios equilibrados y ecuanimes en el proceso y en la toma de decisiones.*
- ✦ *Ser realista, es ajustarse a los niveles de los alumnos.*
- ✦ *Ofrecer una evaluación útil es servir positivamente al estudiante para su proceso de mejora.*
- ✦ *Promover el consenso es hacer de la evaluación un proceso participativo.*
- ✦ *Comunicar adecuadamente es informar al nivel que corresponda con verdad, transparencia, claridad y honestidad.*

Hemos visto que aunque se aborde la evaluación desde la vertiente de los aprendizajes de los estudiantes, no hay que olvidar que los procesos de enseñanza aprendizaje son interdependientes y que, por lo tanto, son igualmente objetos de evaluación.

Por lo tanto, sin una buena evaluación, esto es, una evaluación bien hecha, no hay modo de conocer la calidad de la formación del alumnado que va a desempeñarse posteriormente en una profesión en la sociedad en que se inserta.

La cuestión a la que pretendimos acercarnos es, precisamente, como hemos expresado, a la problemática ética que debiera plantearse el docente cuando de evaluar a los alumnos se trata. Parece ser, que en general, el profesor no se cuestiona el tema desde una mirada ética, aunque ella se encuentre aparentemente implícita. Afirmamos esto, entre otras cosas expuestas en la investigación empírica, por cierta “sorpresa” que percibimos al interrogar a los docentes al respecto. Tales como:

“¿La evaluación como una acción moral? Nunca me lo cuestioné de ese modo” fueron algunas de las consideraciones efectuadas al solicitarles completar el cuestionario o al realizar la entrevista, en la mayoría de los casos.

También esto sucedió con los alumnos. Con una sutil, aunque importante diferencia, a nuestro juicio, los alumnos comentaron:

“¡Qué interesante! ¿Cómo es esto?”

Las respuestas obtenidas nos muestran que los profesores, en el caso de preocuparse por la evaluación de los alumnos, se centran más en la cuestión instrumental o en las técnicas e instrumentos que aplican y que proporcionan mayor objetividad. Desde allí se acercan al tema de la justicia, la verdad y transparencia pero demasiado convencidos de su real importancia. Esto también se da en el alumnado, específicamente en las carreras de grado. El alumnado de la carrera de postgrado consultado, por el contrario, esta más preocupado por los procesos, por la reflexión sobre su práctica, por la integración de los saberes y no solamente por aprobar la asignatura.

De acuerdo con el desarrollo del tema realizado consideramos la posibilidad de que la reflexión sobre la práctica docente se convierta en un elemento central que le permita al profesor enriquecerse en función de las necesidades de los estudiantes y de su contexto. Dicha reflexión se torna indispensable si se desea que se logren aprendizajes eficientes y niveles de calidad educativa tal como se plantean en los objetivos, como expresión pedagógica de las exigencias sociales, filosóficas, políticas y económicas.

El logro de niveles más altos de calidad educativa se posibilita, entre otros aspectos, cuando el profesorado eleva y perfecciona su nivel de profesionalización, es decir, si tienen en cuenta factores como: el análisis científico de la práctica, la investigación en el aula y el perfeccionamiento permanente, viendo dentro de ese perfeccionamiento la superación cultural integral. La profesionalización de los docentes presupone que se eleve la calidad de la educación.

En sentido amplio, tal como hemos expresado en capítulos previos, concebimos que el desarrollo profesional es un proceso de formación continua, a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y/o mejora en la conducta de los profesores, en las formas de pensar, valorar y actuar sobre la práctica docente, entendiendo por ésta a la dirección del proceso pedagógico de manera integral con mayor énfasis en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La investigación didáctica debe perseguir la indagación teórica que permite el análisis crítico y reflexivo de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de elementos conceptuales y metodológicos que reflejan el método científico de obtener conocimientos.

El docente que incorpora a su labor de enseñanza una actitud científica hacia el proceso que concibe y dirige contribuye a la profesionalización de su actividad. Así, se hace necesario la permanente búsqueda científica y la solución de problemas del proceso de enseñanza - aprendizaje que orienta hacia una práctica social especializada y, como es lógico y necesario, indica con exactitud el enriquecimiento de la labor del profesor por elevar su formación como docente- investigador. Por ello propugnamos un cambio profundo. En unión con Fernández Pérez resumimos nuestra formulación expresando que:

***“Mi derecho a no cambiar termina justo allí
donde comienza el derecho de mis alumnos
(y de la sociedad, en ellos) al mejor profesor
que llevo dentro, el cual, por definición de
“mejor profesor”, nace cada año”⁶⁹***

Al hilo de lo expuesto establecemos y dejamos abierta a la reflexión una serie de cuestiones que pueden servir de líneas de trabajo para la revisión de la práctica docente relativas a la evaluación, de modo tal que se integren los aspectos instrumentales que

⁶⁹ Fernández Pérez, M. (1995) La profesionalización del docente. México: Ed. Siglo veintiuno, p.15

preocupan al docente y permitirán acercarlo a las perspectivas éticas que son inherentes a la práctica evaluativa.

Estas podrían ordenarse como temas/problema del siguiente modo:

- 1- ¿Cómo lograr la coherencia entre la evaluación y el estilo de trabajo que desarrolla el profesor: objetivos, importancia atribuida a los contenidos abordados, metodología empleada, sentido general del curso?
- 2- ¿Cómo introducir *nuevas metodologías* de evaluación (dossier, portafolio); mejorar las técnicas convencionales: exámenes escritos, prueba tipo test, desarrollo de temas (capacidad para seleccionar bien las preguntas, incluir buenas preguntas, variar las condiciones de realización de las pruebas)?
- 3- ¿Cómo posibilitar la *valoración de competencias y méritos adquiridos* fuera de las clases pero pertinentes al ámbito disciplinar?
- 4- ¿Qué soluciones se pueden encontrar para distinguir en la clase entre lo que es *evaluación de seguimiento* del aprendizaje del alumno y la *evaluación de control* que servirá de base a la calificación que se otorgará como proceso de acreditación del rendimiento, cuando los cursos son demasiado numerosos?
- 5- ¿Cómo evitar la arbitrariedad científica, técnica y ética de decidir sobre la aprobación o no de una asignatura, por parte del alumno de modo que sean transparentes y justas y equitativas?
- 6- ¿Qué sistema de revisión de exámenes y de atención a las reclamaciones puede instaurarse?
- 7- ¿Cómo informar a las diferentes audiencias acerca de los resultados de la evaluación?
- 8- De qué modo se puede organizar la evaluación para que se establezca una *graduación* de modalidades y *exigencias* de los primeros años a los últimos de la carrera.
- 9- ¿Cómo incorporar las *nuevas tecnologías* para que resulten recursos válidos para la evaluación?

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Aranguren, J. L (1979) *Ética*. España: Alianza Universidad
- Barbier, J. M. (1993) *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós
- Bonilla, A (1998) *La Ética Aplicada*. En Rev. Enoikos
- Cabrera, F. (1986) *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Camillioni, S. y otros (2000) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Carr, W (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes
- Celman, S (2000) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En: Camilloni, Celman y otros (2000) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Cortina, A (1994) *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos
- Cortina, A- Martínez, E (1996) *Ética*. Madrid: Ed. Akal
- Colom-Melich (1994) en *Después de la modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación*. España: Paidós.
- Cullen, C (1997) *Críticas de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ----- (2000) *El lugar de la ética en la Formación Docente*. En Reflexión ética en Educación y Formación. Bs. As: Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós
- De La Orden Hoz, A., Asensio, I, Carballo, R, y otros (1997) *Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación*. Relieve, vol.3, n.1. Consultado en:
http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm en 21-01-01
- De Miguel et al (1994) *Evaluación para la calidad de los institutos de Educación secundaria*. Madrid: Escuela Española
- Díaz Barriga, A (1991) *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Aique,
- Escudero, T (2003). *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 9, n. 1.
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm.
- Fernández Pérez, M (2000) *La profesionalización docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. México: Ed Siglo Veintiuno
- ----- (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular, Didáctica aplicable*. España: Siglo XXI
- García Cano, E (1998) *Evaluación de la calidad educativa*. España: Ed La Muralla

- **García Garrido, J. L.** (1981) *La calidad de la educación: una aspiración mundial*, en Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos: *La calidad de la educación*. CSIC, Instituto de pedagogía "San José de Calasanz": Madrid
- **García-Valcarcel Muñoz-Repiso, A.** (2001) *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla
- **Gento Palacios, S.** (1994) *La gestión de calidad en Educación*. Madrid: La Muralla
- **Gimeno Sacristán, J-Pérez Gomez, A.** (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal
- **Gimeno Sacristán, J.** (1998) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ed. Morata
- **Guariglia, O.** (2000) *Alcance y sentido de la ética aplicada*. En: Reflexión ética en educación y formación. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Ediciones Novedades Educativas
- **Habermas, J.** (1997) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Ed. Taurus
- **House, E.R.** (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ed. Morata
- **Joint Committe on Standars for Educational Evaluation** (1981) *Standars for Evaluation Programs, Proyects and Material*. McGraw-Hill: New York
- **Martínez Mediano, C.** (1996) *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED
- **Mancovsky, V.** (2000) *Hacia una mirada reveladora de los procesos valorativos que recubren la interacción pedagógica*. En: *Reflexión Ética en Educación y Formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ediciones Novedades Educativas
- **Medina Rivilla, A.** (1999) *El docente ante la enseñanza: papeles, tareas y acciones más represen- tativas*. En García Aretio, L (Edit) (1999) *La docencia en la Enseñanza y Aprendizajes Abiertos y a Distancia. La comunicación didáctica*. Madrid: UNED
- **Murga Menoyo, M. A.** (1999) *Teorías de la comunicación y Enseñanza a Distancia*. En: García Aretio L (edit) *La comunicación didáctica*. Madrid: UNED
- **O.E.I.** (1994) *Evaluación de la calidad de la educación*. Revista Iberoamericana de educación,(monográfico),10
- **Perez juste, R-García Ramos, J. M.** (1989) *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp
- **Pérez Juste, R.** (1999, 2000) *Fundamentos de la Evaluación Educativa*. En: García Aretio, L (edit) *La evaluación de los Aprendizajes en la Enseñanza a Distancia*. Madrid: UNED
- ----- (1999) *Las nuevas funciones tutoriales*. En García Aretio, L; Oliver, A; Alejos, A (Eds). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED
- **Perkins, D.** (1995) *La Escuela inteligente*. Barcelona, Gedisa
- **Reynolds, D y otros** (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI Santillana
- **Rotger Amengual, B.** (1997) *Evaluación formativa*. Madrid: CINCEL

- **Santos Guerra, A** (1995) *La evaluación un proceso de dialogo, comprensión y mejora*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- **Singer, P.** (1991) *Compendio de Ética*. Madrid: Alianza
- **Sociedad Española de Pedagogía** (1988) *La calidad de los centros educativos*, asuntos para un Congreso, en Bordón, monográfico, 40,2
- **Stufflebeam, D- Shinkfield, A** (1993) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós
- **Routledge encyclopedia of Philosophy**, Version 1.4 (1998) *Ética Aplicada*. London and New York: Routledge
- **Zabalza, M. A** (1987) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea

ANEXOS

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES
(COORDINADORES/ASESORES)
DE CARRERAS DE NIVEL SUPERIOR

- 1) ¿Qué funciones cree UD. debe cumplir la evaluación de los alumnos?

- 2) ¿Qué cree que debe evaluar el profesor en los alumnos?

- 3) ¿Qué considera UD. es necesario para que los profesores mejoren su práctica de evaluación de los alumnos?

- 4) ¿Considera UD que la evaluación del alumno implica valores morales? Si es así ¿con qué valores la relaciona?

- 5) A partir de su experiencia como coordinador/ directivo de carreras de Nivel Superior, ¿considera que los profesores se plantean cuestiones de orden ético al evaluar al alumno y los tienen en cuenta en la práctica o hay una considerable distancia entre lo que se dice, se sabe y lo que se realiza prácticamente? ¿Por qué?

Cuestionario para Profesores

Instrucciones para su cumplimentación

En el cuestionario que le presentamos a continuación, formulamos una serie de preguntas sobre diversos aspectos relacionados con la evaluación del alumno que realizan los docentes en las diferentes cátedras. Le agradeceremos señale de forma visible la opción que más se ajuste a lo que Ud. piensa en cada una de las preguntas efectuadas.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Sobre la acción evaluadora del docente

Tildar la opción deseada o completar según corresponda:

1. Tipo de Institución	2. Carrera de grado o postgrado en la que se desempeña	3. Carrera y asignatura
<input type="checkbox"/> Pública		
<input type="checkbox"/> Privada		

4. ¿Con qué frecuencia utiliza alguno de los siguientes procedimientos para evaluar los aprendizajes?	Con mucha frecuencia	Con frecuencia relativa	Ocasionalmente	Casi nunca o Nunca
Pruebas objetivas de múltiples respuestas				
Pruebas de cuestionario con preguntas abiertas para responder por escrito				
Pruebas de temas a desarrollar por escrito				
Pruebas de resolución de problemas y ejercicios de aplicación				
Interrogación a los alumnos en forma individual				
Realización de trabajos de investigación en equipos.				
Realización de trabajos de investigación en forma individual.				

Otros.....

5. ¿Qué tipo de contenidos evalúa con más frecuencia?	Con mucha frecuencia	Con frecuencia relativa	Ocasionalmente	Casi nunca o Nunca
Conceptuales				
Procedimentales				
Actitudinales				

Otros.....

6. En el momento de calificar ¿qué grado de importancia le otorga a cada uno de los siguientes criterios?	Muy importante	Importante	Algo importante	Nada importante
La actitud crítica ante los temas tratados en clase.				
El desempeño demostrado por el alumno en el manejo de los contenidos.				
La participación oral del alumno en el aula.				
La repetición de contenidos tal como han sido expuestos por el profesor.				

Otros.....

7. Para UD. la evaluación es:	
... un requisito administrativo que hay que cumplir.	
...un instrumento sumamente eficaz para organizar el estudio y mejorar el aprendizaje de sus alumnos	
...un instrumento que hace posible reflexionar anticipadamente acerca de los diversos contenidos de aprendizaje	
...un instrumento que favorece la discusión y la elaboración	

8. A continuación le presentamos una serie de afirmaciones referidas a la evaluación del aprendizaje. Queremos saber, de cada una de ellas, si describe adecuadamente o no lo que sucede en esa Institución (Para responder, en cada afirmación rellene el círculo de la opción que mejor represente su opinión en la escala numérica que va de 1 para Totalmente de acuerdo a 6 para Totalmente en desacuerdo)

(marque una opción por cada ítem)

Totalmente de acuerdo → Totalmente en desacuerdo

En la Institución en donde UD. se desempeña:	1	2	3	4	5	6
...la mayoría de los profesores están preocupados por evaluar de diversas formas.						
...los profesores realizan evaluaciones que integran los diversos tipos de saber.						
...los profesores difunden los criterios con que evaluarán a los estudiantes						
... los profesores analizan con sus alumnos los resultados de las evaluaciones.						
...los profesores utilizan las evaluaciones para mejorar los aprendizajes de los alumnos.						
...los profesores consideran a la evaluación como una forma de poder.						
...los profesores se preocupan por la justicia con que evalúan a sus alumnos						

9. ¿Cuál es el grado de importancia que, Ud. como profesor, asigna a cada una de las siguientes funciones que debe cumplir la evaluación?				
	Grado de importancia			
	Muy importante	Importante	Algo importante	Poco importante
Para efectuar diagnósticos sobre la situación educativa de los alumnos (progresos y dificultades)				
Para mejorar el proceso de aprendizaje y las estrategias de enseñanza				
Para que los alumnos aseguren aquellos conocimientos que serán la base de nuevos aprendizajes				
Para calificar				
Para controlar lo que han aprendido los alumnos				
Para promover al alumnado				

Otros.....

10. ¿Considera UD. que la evaluación del alumno implica valores morales? Si es así ¿con qué valores la relacionaría?

Cuestionario para Alumnos

Instrucciones para su cumplimentación

En el cuestionario que le presentamos a continuación, formulamos una serie de preguntas sobre diversos aspectos relacionados con la evaluación del alumno que realizan los docentes en las diferentes cátedras. Le agradeceremos señale de forma visible la opción que más se ajuste a lo que Ud. piensa en cada una de las preguntas efectuadas.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Sobre la acción evaluadora del docente

Tildar la opción deseada o completar según corresponda:

1. Tipo de Institución	2. Carrera de grado o postgrado que cursa
Pública	
Privada	

3. ¿Con qué frecuencia utilizan los profesores algunos de los siguientes procedimientos para evaluar los aprendizajes?	Con mucha frecuencia	Con frecuencia relativa	Ocasionalmente	Casi nunca o Nunca
Pruebas objetivas de múltiples respuestas				
Pruebas de cuestionario con preguntas abiertas para responder por escrito				
Pruebas de temas a desarrollar por escrito				
Pruebas de resolución de problemas y ejercicios de aplicación				
Interrogación a los alumnos en forma individual				
Realización de trabajos de investigación en equipos.				
Realización de trabajos de investigación en forma individual.				

Otros.....

4. ¿Qué tipo de contenidos evalúan con más frecuencia sus profesores?	Con mucha frecuencia	Con frecuencia relativa	Ocasional-mente	Casi nunca o Nunca
Conceptuales				
Procedimentales				
Actitudinales				

Otros.....

5. En el momento de ser calificado por el docente ¿qué grado de importancia cree que el profesor otorga a cada uno de los siguientes criterios?	Muy importante	Importante	Algo importante	Nada importante
La actitud crítica ante los temas tratados en clase.				
El desempeño demostrado por el alumno en el manejo de los contenidos.				
La participación oral del alumno en el aula.				
La repetición de contenidos tal como han sido expuestos por el profesor.				

Otros.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Para Ud. la evaluación es:	
... un requisito administrativo que hay que cumplir, pero que por lo general no enriquece mayormente su aprendizaje	
...un instrumento sumamente eficaz para organizar el estudio y mejorar su aprendizaje	
...un instrumento que hace posible reflexionar anticipadamente acerca de los diversos contenidos de aprendizaje	
...un instrumento que favorece la discusión y la elaboración	

7. A continuación le presentamos una serie de afirmaciones referidas a la evaluación del aprendizaje. Queremos saber, de cada una de ellas, si describe adecuadamente o no lo que sucede en esa Institución (Para responder, en cada afirmación rellene el círculo de la opción que mejor represente su opinión en la escala numérica que va de 1 para Totalmente de acuerdo a 6 para Totalmente en desacuerdo)							
(marque una opción por cada ítem)							
Totalmente de acuerdo ← Totalmente en desacuerdo							
En la Institución en donde Ud. estudia:	1	2	3	4	5	6	
...la mayoría de los profesores están preocupados por evaluar de diversas formas.							
...los profesores realizan evaluaciones que integran los diversos tipos de saber.							
...los profesores difunden los criterios con que evaluarán a los estudiantes							
... los profesores analizan con sus alumnos los resultados de las evaluaciones.							
...los profesores utilizan las evaluaciones para mejorar los aprendizajes de los alumnos.							
...los profesores consideran a la evaluación como una forma de poder.							
...los profesores se preocupan por la justicia con que evalúan a sus alumnos							

8. ¿Cuál es el grado de importancia que, Ud. como alumno, asigna a cada uno de las siguientes funciones que debe cumplir la evaluación?				
	Grado de importancia			
	Muy importante	Importante	Algo importante	Poco importante
Para efectuar diagnósticos sobre su situación educativa (progresos y dificultades)				
Para mejorar el proceso de aprendizaje				
Para asegurar aquellos conocimientos que serán la base de nuevos aprendizajes				
Para ser calificado				
Para controlar lo que se ha aprendido				
Para aprobar el examen				
Para promocionar				

Otros.....

9. ¿Considera UD. que la evaluación del aprendizaje implica valores éticos? Si su respuesta es afirmativa indique cuáles.

.....

TABLA 1

PROFESORES

1. Universidad: Privada y Estatal
2. Carreras de Grado y Postgrado.
3. Asignaturas que dictan: Ciencias de la Educación, Filosofía y RRHH.
 Total: 9 (nueve)
4. ¿Con qué frecuencia utiliza alguno de los siguientes procedimientos para evaluar los aprendizajes?

Ítems	Codificación	%
Pruebas objetivas de múltiples respuestas.	O	32
	NoCN	78
Pruebas de cuestionario con preguntas abiertas para responder por escrito.	FR	66
	O	44
Pruebas de temas a desarrollar por escrito.	FR	88
	O	22
Pruebas de resolución de problemas y ejercicios de aplicación.	FR	22
	O	11
	NoCN	77
Interrogación a los alumnos en forma individual.	FR	77
	O	33
Realización de trabajos de investigación en equipos.	MF	66
	FR	22
	O	22
Realización de trabajos de investigación en forma individual.	O	89
	NoCN	11

**Codificación: MF: Mucha Frecuencia; FR: Frecuencia Relativa;
 O: Ocasionalmente; N o CN: Nunca o Casi Nunca**

5. ¿Qué tipo de contenidos evalúa con más frecuencia?

Ítems	Codificación	%
Conceptuales	MF	77
	FR	33
Procedimentales	O	56
	NoCN	44
Actitudinales	NoCN	88
	O	22

Codificación: MF: Mucha Frecuencia; FR: Frecuencia Relativa
 O: Ocasionalmente; NoCN: Nunca o Casi Nunca

6. En el momento de calificar ¿qué grado de importancia le otorga a cada uno de los siguientes criterios?

Ítems	Codificación	%
La actitud crítica ante los temas tratados en clase.	MI	78
	I	11
	AI	11
El desempeño demostrado por el alumno en el manejo de los contenidos.	MI	89
	I	11
La participación oral del alumno en el aula.	I	89
	AI	11
La repetición de contenidos tal como han sido expuestos por el profesor.	MI	11
	AI	77
	NI	11

Codificación: MI: Muy Importante; I: Importante; AI: Algo Importante
 NI: Nada Importante

7. ¿Cuál es el grado de importancia que, UD. como profesor, asigna a cada una de las siguientes funciones que debe cumplir la evaluación?

Ítems	Codificación	%
Para efectuar diagnósticos sobre la situación educativa de los alumnos (progresos y dificultades).	I AI	89 11
Para mejorar el proceso de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.	MI AI	89 11
Para que los alumnos aseguren aquellos conocimientos que serán la base de nuevos aprendizajes.	MI I	89 11
Para calificar.	MI	100
Para controlar lo que han aprendido los alumnos.	MI I AI	78 22 11
Para promover al alumnado.	MI I	89 11

**Codificación: MI: Muy importante; I: Importante; AI: Algo importante
 NI: Nada Importante**

8. Para UD. la evaluación es:

Ítems	%
... un requisito administrativo que hay que cumplir.	45
...un instrumento sumamente eficaz para organizar el estudio y mejorar el aprendizaje de sus alumnos.	33
...un instrumento que hace posible reflexionar anticipadamente acerca de los diversos contenidos de aprendizaje.	11
...un instrumento que favorece la discusión y la elaboración.	11

9. En la Institución en donde UD. se desempeña:

Ítems	Codificación	%
...la mayoría de los profesores están preocupados por evaluar de diversas formas.	D MA	89 11
...los profesores realizan evaluaciones que integran los diversos tipos de saber.	MA D A	44 33 23
...los profesores difunden los criterios con que evaluarán a los estudiantes.	A MA	78 22
... los profesores analizan con sus alumnos los resultados de las evaluaciones.	MA A	89 11
...los profesores utilizan las evaluaciones para mejorar los aprendizajes de los alumnos.	MA A	89 11
...los profesores consideran a la evaluación como una forma de poder.	D MA	89 11
...los profesores se preocupan por la justicia con que evalúan a sus alumnos.	A MA	78 22

Codificación: TA: Totalmente de acuerdo; A: Acuerdo; MA: Medianamente de acuerdo; D: Desacuerdo; TD: Totalmente en desacuerdo

10. ¿Considera Ud. que la evaluación del alumno implica valores morales? Si es así ¿con qué valores la relacionaría?

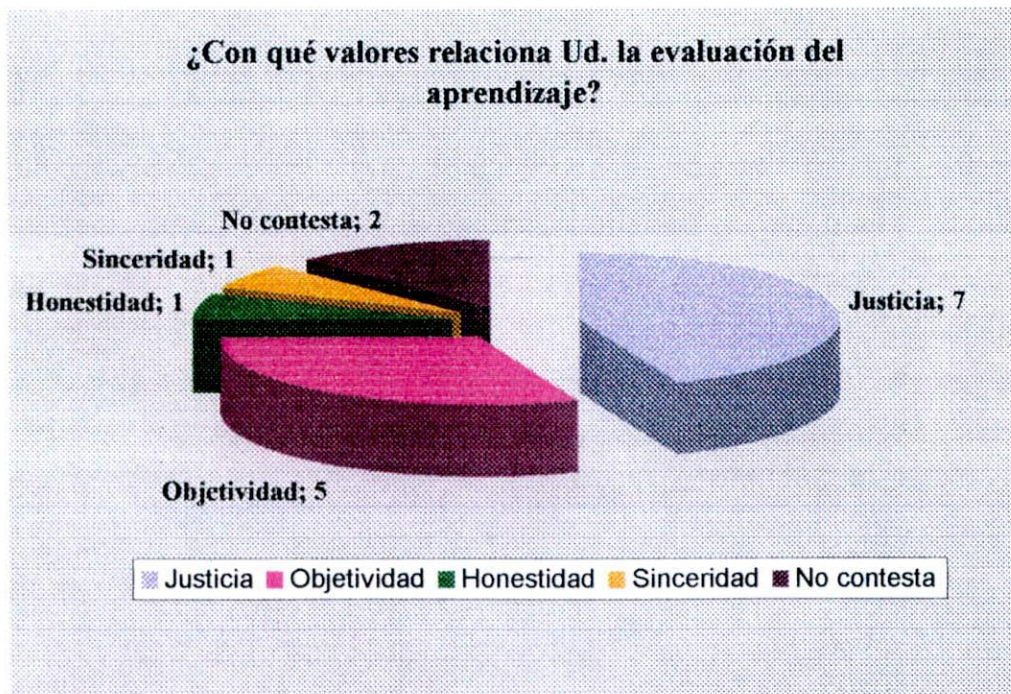


TABLA 2

PROFESORES

1. Universidad: Estatal.
2. Carrera de Grado: Ingeniería
3. Asignaturas que dictan: Cálculo I, Cálculo II y Álgebra
 Total: 10 (diez)
4. ¿Con qué frecuencia utiliza alguno de los siguientes procedimientos para evaluar los aprendizajes?

Ítems	Codificación	%
Pruebas objetivas de múltiples respuestas	CNoN FR O	60 30 10
Pruebas de cuestionario con preguntas abiertas para responder por escrito	CNoN FR O	50 40 10
Pruebas de temas a desarrollar por escrito	O CNoN	50 50
Pruebas de resolución de problemas y ejercicios de aplicación	MF FR CNoN	50 40 10
Interrogación a los alumnos en forma individual	CNoN FR O	50 30 20
Realización de trabajos de investigación en equipos.	O CNoN FR	50 40 30
Realización de trabajos de investigación en forma individual.	N o CN O	80 20

Codificación: MF: Mucha Frecuencia; FR: Frecuencia Relativa;
 O: Ocasionalmente; N o CN: Nunca o Casi Nunca

5. ¿Qué tipo de contenidos evalúa con más frecuencia?

Ítems	Codificación	%
Conceptuales	MF	100
Procedimentales	CnoN	90
	O	10
Actitudinales	CnoN	90
	O	10

Codificación: MF: Mucha Frecuencia; FR: Frecuencia Relativa
 O: Ocasionalmente; NoCN: Nunca o Casi Nunca

6. En el momento de calificar ¿qué grado de importancia le otorga a cada uno de los siguientes criterios?

Ítems	Codificación	%
La actitud crítica ante los temas tratados en clase.	NI	60
	AI	20
El desempeño demostrado por el alumno en el manejo de los contenidos.	NI	20
	AI	10
	I	20
	MI	50
La participación oral del alumno en el aula.	NI	60
	AI	20
	I	10
La repetición de contenidos tal como han sido expuestos por el profesor.	I	10
	AI	80
	NI	10

Codificación: MI: Muy Importante; I: Importante; AI: Algo Importante
 NI: Nada Importante

7. ¿Cuál es el grado de importancia que, UD. como profesor, asigna a cada una de las siguientes funciones que debe cumplir la evaluación?

Items	Codificación	%
Para efectuar diagnósticos sobre la situación educativa de los alumnos (progresos y dificultades)	NI	30
	AI	60
	I	10
Para mejorar el proceso de aprendizaje y las estrategias de enseñanza	AI	80
	I	20
Para que los alumnos aseguren aquellos conocimientos que serán la base de nuevos aprendizajes	I	20
	AI	30
	NI	50
Para calificar	I	60
	MI	40
Para controlar lo que han aprendido los alumnos	AI	60
	NI	20
	I	20
Para promover al alumnado	I	60
	MI	30
	AI	10

Codificación: MI: Muy importante; I: Importante; AI: Algo importante
NI: Nada Importante

8. Para UD. la evaluación es:

Ítems	%
... un requisito administrativo que hay que cumplir.	100
...un instrumento sumamente eficaz para organizar el estudio y mejorar el aprendizaje de sus alumnos.	--
...un instrumento sumamente eficaz para organizar el estudio y mejorar el aprendizaje de sus alumnos.	--
...un instrumento que favorece la discusión y la elaboración.	--

9. En la Institución en donde UD. se desempeña:

Ítems	Codificación	%
...la mayoría de los profesores están preocupados por evaluar de diversas formas.	D MA	90 10
...los profesores realizan evaluaciones que integran los diversos tipos de saber.	D MA	90 10
...los profesores difunden los criterios con que evaluarán a los estudiantes.	MA D	70 30
... los profesores analizan con sus alumnos los resultados de las evaluaciones.	MA A	50 50
...los profesores utilizan las evaluaciones para mejorar los aprendizajes de los alumnos.	D MA	90 10
...los profesores consideran a la evaluación como una forma de poder.	D MA	90 10
...los profesores se preocupan por la justicia con que evalúan a sus alumnos.	D MA	70 30

**Codificación: A: Totalmente de acuerdo; MA: Medianamente de acuerdo
D: Desacuerdo**

10. ¿Considera UD. que la evaluación del alumno implica valores morales? Si es así ¿con qué valores la relacionaría?

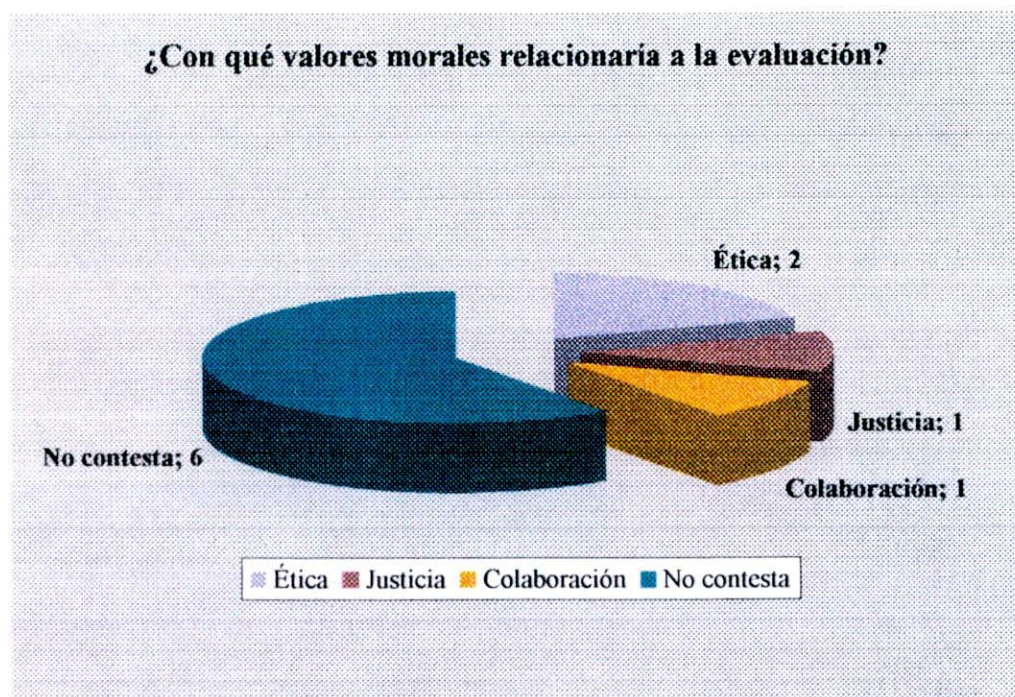


TABLA 3

ALUMNOS

Grupo A.

1. Alumnos de Grado. Universidad Privada.

2. Carrera: Licenciatura en Educación

3. ¿Con qué frecuencia utilizan los profesores algunos de los siguientes procedimientos para evaluar los aprendizajes?

Ítems	Codificación	%
Pruebas objetivas de múltiples respuestas.	CNoN O	92 8
Pruebas de cuestionario con preguntas abiertas para responder por escrito	FR O	82 18
Pruebas de temas a desarrollar por escrito	MF FR O	73 14 13
Pruebas de resolución de problemas y ejercicios de aplicación	O CNoN	84 16
Interrogación a los alumnos en forma individual	CNoN O	92 8
Realización de trabajos de investigación en equipos.	FR MF O	88 8 4
Realización de trabajos de investigación en forma individual.	MF FR O	84 10 6

**Codificación: MF: Mucha Frecuencia; FR: Frecuencia Relativa;
O: Ocasionalmente; N o CN: Nunca o Casi Nunca**

4. ¿Qué tipo de contenidos evalúan con más frecuencia sus profesores?

Ítems	Codificación	%
Conceptuales	MF	100
Procedimentales	O	73
	FR	14
	CNoN	13
Actitudinales	CNoN	92
	O	8

**Codificación: MF: Mucha Frecuencia; FR: Frecuencia Relativa;
O: Ocasionalmente; N o CN: Nunca o Casi Nunca**

5. En el momento de ser calificado por el docente ¿qué grado de importancia cree que el profesor otorga a cada uno de los siguientes criterios?

Ítems	Codificación	%
La actitud crítica ante los temas tratados en clase.	I	82
	MI	14
	AI	4
El desempeño demostrado por el alumno en el manejo de los contenidos.	I	76
	MI	18
	AI	6
La participación oral del alumno en el aula.	AI	65
	I	24
	MI	11
La repetición de contenidos tal como han sido expuestos por el profesor.	AI	94
	I	6

Codificación: MI: Muy Importante; I: Importante; AI: Algo Importante; NI: Nada Importante

6. UD. considera que la evaluación es:

Ítems	%
... un requisito administrativo que hay que cumplir, pero que por lo general no enriquece mayormente su aprendizaje.	61
...un instrumento sumamente eficaz para organizar el estudio y mejorar su aprendizaje	16
...un instrumento que hace posible reflexionar anticipadamente acerca de los diversos contenidos de aprendizaje	13
...un instrumento que favorece la discusión y la elaboración.	10

7. En la Institución en donde UD. estudia:

Ítems	Codificación	%
...la mayoría de los profesores están preocupados por evaluar de diversas formas.	D MA	92 8
...los profesores realizan evaluaciones que integran los diversos tipos de saber.	D MA	73 27
...los profesores difunden los criterios con que evaluarán a los estudiantes.	MA A	88 12
... los profesores analizan con sus alumnos los resultados de las evaluaciones.	D A MA	70 14 6
...los profesores utilizan las evaluaciones para mejorar los aprendizajes de los alumnos.	D MA	86 14
...los profesores consideran a la evaluación como una forma de poder.	D MA A	70 14 6
...los profesores se preocupan por la justicia con que evalúan a sus alumnos.	D MA	92 8

Codificación: A: Totalmente de acuerdo; A: Acuerdo;
 M A: Medianamente de acuerdo; D: Desacuerdo;
 TD: Totalmente en desacuerdo

8. ¿Cuál es el grado de importancia que, UD. como alumno, asigna a cada uno de las siguientes funciones que debe cumplir la evaluación?

Ítems	Codificación	%
Para efectuar diagnósticos sobre su situación educativa (progresos y dificultades).	I MI	92 8
Para mejorar el proceso de aprendizaje.	MI I	82 18
Para asegurar aquellos conocimientos que serán la base de nuevos aprendizajes.	I AI MI	80 14 6
Para ser calificado.	MI I	82 18
Para controlar lo que se ha aprendido.	I AI	92 8
Para aprobar el examen.	I MI AI	82 14 4
Para promocionar.	MI I	92 8

**Codificación: MI: Muy importante; I: Importante; AI: Algo importante
 NI: Nada Importante**

9. ¿Considera UD. que la evaluación del alumno implica valores morales? Si es así ¿con qué valores la relacionaría?

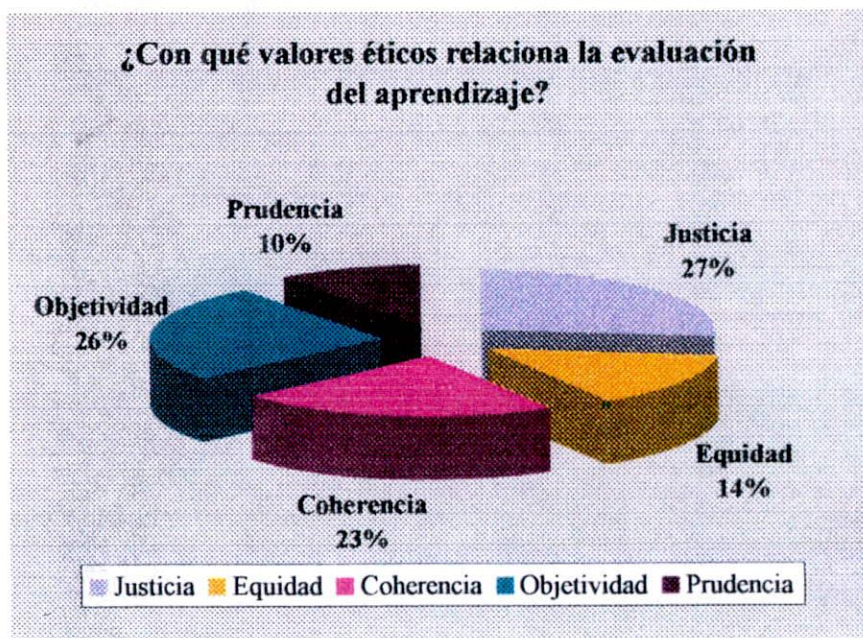


TABLA 4

ALUMNOS

Grupo B

1. Universidad privada. Postgrado

2.. Carrera: Maestría en educación

3. ¿Con qué frecuencia utilizan los profesores algunos de los siguientes procedimientos para evaluar los aprendizajes?

Ítems	Codificación	%
Pruebas objetivas de múltiples respuestas.	CNoN O	80 20
Pruebas de cuestionario con preguntas abiertas para responder por escrito	O FR	56 44
Pruebas de temas a desarrollar por escrito	FR MF O	40 36 24
Pruebas de resolución de problemas y ejercicios de aplicación	O CNoN	96 4
Interrogación a los alumnos en forma individual	CNoN O	92 8
Realización de trabajos de investigación en equipos.	FR MF	76 24
Realización de trabajos de investigación en forma individual.	MF FR	84 16

Codificación: MF: Mucha Frecuencia; FR: Frecuencia Relativa
 O: Ocasionalmente; NoCN: Nunca o Casi Nunca

4. ¿Qué tipo de contenidos evalúan con más frecuencia sus profesores?

Ítems	Codificación	%
Conceptuales	MF	100
Procedimentales	O	73
	FR	14
	CNoN	13
Actitudinales	CNoN	92
	O	8

Codificación: MF: Mucha Frecuencia; FR: Frecuencia Relativa
 O: Ocasionalmente; NoCN: Nunca o Casi Nunca

5. En el momento de ser calificado por el docente ¿qué grado de importancia cree que el profesor otorga a cada uno de los siguientes criterios?

Ítems	Codificación	%
La actitud crítica ante los temas tratados en clase.	I	82
	MI	14
	AI	4
El desempeño demostrado por el alumno en el manejo de los contenidos.	MI	76
	I	18
	AI	6
La participación oral del alumno en el aula.	AI	68
	I	32
La repetición de contenidos tal como han sido expuestos por el profesor.	AI	94
	I	6

Codificación: MI: Muy Importante; I: Importante; AI: Algo Importante
 NI: Nada Importante

6. UD. considera que la evaluación es:

Ítems	%
... un requisito administrativo que hay que cumplir, pero que por lo general no enriquece mayormente su aprendizaje.	12
...un instrumento sumamente eficaz para organizar el estudio y mejorar su aprendizaje	44
...un instrumento que hace posible reflexionar anticipadamente acerca de los diversos contenidos de aprendizaje	28
...un instrumento que favorece la discusión y la elaboración.	16

7. En la Institución en donde UD. estudia:

Ítems	Codificación	%
...la mayoría de los profesores están preocupados por evaluar de diversas formas.	D MA	84 16
...los profesores realizan evaluaciones que integran los diversos tipos de saber.	A MA	73 27
...los profesores difunden los criterios con que evaluarán a los estudiantes.	MA A	88 12
... los profesores analizan con sus alumnos los resultados de las evaluaciones.	A MA D	70 14 6
...los profesores utilizan las evaluaciones para mejorar los aprendizajes de los alumnos.	MA A	86 14
...los profesores consideran a la evaluación como una forma de poder.	D MA	76 24
...los profesores se preocupan por la justicia con que evalúan a sus alumnos.	MA A	92 8

Codificación: TA: Totalmente de acuerdo; A: Acuerdo;
 MA: Medianamente de acuerdo; D: Desacuerdo
 TD: Totalmente en desacuerdo

8. ¿Cuál es el grado de importancia que, UD. como alumno, asigna a cada uno de las siguientes funciones que debe cumplir la evaluación?

Ítems	Codificación	%
Para efectuar diagnósticos sobre su situación educativa (progresos y dificultades).	I MI	68 32
Para mejorar el proceso de aprendizaje.	MI I	82 18
Para asegurar aquellos conocimientos que serán la base de nuevos aprendizajes.	I MI	64 36
Para ser calificado.	I MI	82 18
Para controlar lo que se ha aprendido.	I AI	76 24
Para aprobar el examen.	I MI	72 28
Para promocionar.	I MI	88 12

**Codificación: MI: Muy Importante; I: Importante; AI: Algo Importante
NI: Nada Importante**

9. ¿Considera UD. que la evaluación del alumno implica valores morales? Si es así ¿con qué valores la relacionaría?



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas