

CONFLICTOS ÉTICOS EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES
Consecuencias para los estudiantes en su proceso formativo
EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, BOGOTÁ

VIVIAN GUEVARA CAMACHO

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR
BOGOTA, D.C.
2009

CONFLICTOS ÉTICOS EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES
Consecuencias para los estudiantes en su proceso formativo
EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, BOGOTÁ

VIVIAN GUEVARA CAMACHO

Trabajo de grado para optar al título de
Licenciada en Educación Preescolar

Directora
NUBIA CONSTANZA ARIAS ARIAS
Doctora en Educación

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
DE EDUCACION
PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR
BOGOTA, D.C.2009

CONTENIDO

RAE

RESUMEN

INTRODUCCION

1. ANTECEDENTES

2. PROBLEMA

3. PROPOSITOS

4. JUSTIFICACION

5. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

5.1 CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN

5.1.1 Investigaciones en Evaluación de aprendizajes

5.1.1.1 Evaluación de aprendizajes como objeto de estudio

5.1.1.2 Cuestiones problematizadoras en torno a la evaluación de aprendizajes

5.1.2 Evaluación una oportunidad para el aprendizaje

5.1.2.1 De la evaluación formativa a la formadora: una forma de evaluar desde la autorregulación

5.1.3 La evaluación del aprendizaje interrelación entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado

5.2 CONFLICTOS ETICOS

5.2.1 ¿Qué es un conflicto?

5.2.2 Disputas personales versus estructurales

5.2.3. ¿Cómo resolvemos un conflicto?

5.2.4 Ética y valores

5.2.5. DEFINICIÓN DE VALOR

5.2.6. Características de los valores

5.2.7 Clasificación de los valores

5.2.8. ¿Para qué sirven los valores?

5.3. EL DESARROLLO MORAL Y SU RELACIÓN CON LOS CONFLICTOS ÉTICOS

5.3.1. Etapas del Desarrollo moral según Kohlberg

5.3.2. Teoría de Carol Gilligan

5.3.3. Kohlberg vs Gilligan

5.4. POSIBLES SOLUCIONES A LOS CONFLICTOS ÉTICOS EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

6. MARCO METODOLÓGICO

6.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

6.2 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

6.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

6.4 INSTRUMENTOS

7. ANALISIS DE LA INFORMACION

8. RESULTADOS

9. CONCLUSIONES

10. PROSPECTIVA Y SUGERENCIAS

BIBLIOGRAFIA

RESUMEN ANALÍTICO RAE

TIPO DE DOCUMENTO:	Trabajo investigativo para optar por el título de Licenciada en Educación
AUTORA:	VIVIAN GUEVARA CAMACHO
TITULO:	CONFLICTOS ÉTICOS EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES
PALABRAS CLAVES:	Evaluación, Conflictos, Aprendizaje, Ética
DESCRIPCIÓN:	<p>Quienes estamos involucrados en el fenómeno educativo, pasamos generalmente por una serie de etapas en cuanto a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Es decir, que nadie nace siendo docente. En éste sentido, el proceso a través del cual nos hacemos profesionales de la docencia, no termina cuando obtenemos un título profesional, sino que continúa a través de todo el desempeño de la profesión. Es entonces cuando se esperaría una permanente actualización y apoyo en procesos de formación tanto a nivel personal como laboral. Pues un profesor, debe y necesita estar abierto siempre a los cambios y estar pendiente de los retos y hallazgos que se encuentran en el camino profesional.</p> <p>En éste orden de ideas, vale la pena destacar que con el nombre de “CONFLICTOS ÉTICOS EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES”, se designan en este proceso investigativo, a aquellos aspectos relacionados con la</p>

formación, actualización, concepciones, tendencias y problemáticas que subyacen al fenómeno de la evaluación, en el contexto universitario.

FUENTES:

Primarias: opiniones de Docentes de la Escuela de Psicopedagogía de la Institución

Secundarias: Libros, revistas, documentos y formatos de evaluación docente e instrumento de opinión.

METODOLOGÍA:

El presente trabajo, se enmarca en el modelo cualitativo de investigación evaluativa, de corte descriptivo e interpretativo. Se desarrollará el análisis y planteamiento de categorías que permitirán analizar la información y describir de manera explícita el alcance del proyecto: evaluación, desempeño, desempeño docente, evaluación del desempeño. Además, la metodología que se desarrolla, se concentrará en la realización de una serie de intercambios, análisis de concepciones evaluativas, confrontaciones de tipo teórico-práctico con los docentes de la escuela de Psicopedagogía, construcción de espacios de debate y descripción de concepciones, problemáticas, y perspectivas que existen en la evaluación.

CONTENIDO:

Se analizarán y esbozarán algunos aspectos relacionados con evaluación del desempeño docente y las concepciones, problemas y perspectivas que existen en torno a cómo son evaluados los estudiantes de la USB. Las temáticas que se piensan desarrollar se enmarcan en cuatro capítulos a saber: CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN, CONFLICTOS ÉTICOS, EL DESARROLLO MORAL Y SU RELACIÓN

CON LOS CONFLICTOS ÉTICOS, POSIBLES SOLUCIONES A LOS CONFLCITOS ÉTICOS EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

CONCLUSIONES:

El estudio adelantado evidencia que la evaluación del desempeño de los alumnos, se enmarca en una concepción tradicional y de rendición de cuentas, más que en un proceso de cualificación y mejora permanentes. Los resultados evidencian que esta concepción que prevalece en el contexto objeto de estudio, está fundamentada básicamente en la medición del cumplimiento de unas tareas como son aplicación de un programa curricular, logro de objetivos y resultados, y otras acciones que son asignadas por el docente y la dirección académica.

A partir de estos resultados, se considera de mucha pertinencia, pensar y resignificar la evaluación, más con un carácter formativo de manera que permita enriquecer el proceso de evaluación del mismo en cada uno de los miembros que hacen parte del colectivo educativo, lo mismo que en las instancias responsables de llevar a cabo el proceso evaluativo.

AUTORA DEL RAE:

VIVIAN GUEVARA CAMACHO

Bogotá, D.C. Mayo 21 de 2009

RESUMEN

El propósito de este proyecto, es conocer las consecuencias que ha generado la evaluación de aprendizajes desde lo ético, partiendo de la influencia que tiene la educación en la construcción de estos aspectos, siendo conscientes que en este momento al estudiante se le niega con frecuencia la posibilidad de aprender a través de las estrategias de autoevaluación y evaluación por los pares mediante las cuales aprenden hacer juicios, críticos, los cuales le ayudaran aprender como recibirlos.

Este postulado se hace teniendo en cuenta que en la actualidad se ha observado que los conflictos éticos que generan la evaluación de aprendizajes han hecho que esta se convierta en un campo de problemáticas y de opiniones contradictorias, pero también de difícil transformación y ajuste a las nuevas realidades educativas, debido a que han ido perdiendo el grado de importancia en la función calificadora, con consecuencias graves que comprometen los resultados del aprendizaje. En este contexto, entendemos que las prácticas existentes deben resignificarse para lograr una mejor pertenencia con los objetivos y escenarios de la educación superior.

Dentro del ejercicio investigativo, el método empleado fue la etnografía acompañada de un tipo de instrumento; el cual fue de recolección.

La población con la cual se trabajó fueron estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura de la ciudad de Bogotá. Como resultado de dicha investigación, pudimos llegar a establecer la existencia de tres categorías básicas con relación al tema de conflictos éticos en la evaluación de aprendizaje, estas fueron: Concepciones de evaluación, Conflictos éticos y los valores como elementos claves a la hora de resolver los conflictos éticos que surgen en la evaluación de aprendizajes

Teniendo en cuenta los aspectos ya mencionados, invito al lector a conocer detalladamente el proceso llevado a cabo durante este ejercicio investigativo, con el cual se busca que se reflexione y se involucre de manera activa en un cambio que puede ser llevado al aula de manera teórica y práctica.

INTRODUCCION

Tomando como eje central la evaluación de aprendizajes, veo la importancia de enfocar este trabajo de grado hacia la evaluación de aprendizajes en la educación superior ya que esta se rige por una serie de principios éticos y formativos de la vida cotidiana de las aulas que prevalecen sobre cuestiones puramente técnicas; exponiendo los diferentes criterios y finalidades, e impactos sobre la actividad del docente, del estudiante y sobre la relación pedagógica entre docente-estudiante.

Es por ello, que en el siguiente trabajo se hace desde una concepción actual de la evaluación educativa, en donde se plantea la necesidad de una visión pedagógica que permita comprender el problema pedagógico-didáctico que genera la evaluación de aprendizajes.

El contenido de este ejercicio investigativo está compuesto por apartados, los cuales proporcionan al lector un conocimiento profundo a cerca de los pasos que se llevaron a cabo durante el proceso de esta investigación.

El primer apartado hace referencia a la fase inicial, en el cual se plantea el tema central de la investigación, el problema, los propósitos y la justificación del mismo, estas darán paso al segundo apartado, el cual abarca el marco de fundamentación, sustento teórico de esta investigación. En el tercer apartado se hace explícito el método, los instrumentos y la población empleada en la investigación, describiendo detalladamente los momentos en los que se llevo a cabo la misma. Como cuarto apartado encontraran el análisis e interpretación de los datos obtenidos con la consulta a los estudiantes de la facultad de educación de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, y por último, el quinto apartado da evidencia de las conclusiones, las prospectivas y sugerencias que pueden llevarse a cabo dentro y fuera del aula de clase, permitiendo una mejor adquisición

y reflexión frente al tema de resolución de conflictos éticos en la evaluación de aprendizajes.

1. ANTECEDENTES

Para la elaboración de este proyecto se tuvo en cuenta la intervención de la doctora Nubia Arias y los marcos conceptuales y metodológicos del grupo de investigación INEVAFOR – Investigación en Evaluación formativa y formadora, este trabajo busca alimentar el marco teórico y metodológico del grupo INEVAFOR, tratando de indagar y caracterizar los conflictos éticos que surgen en los procesos de evaluación de aprendizaje

Este trabajado se centro en un rastreo bibliográfico y la revisión de las construcciones conceptuales del grupo INEVAFOR, además se hizo una consulta a estudiantes de la Facultad de Educación sobre los conflictos que se presentan en los procesos de evaluación de aprendizajes y la solución que se da a los mismos. Teniendo en cuenta algunos elementos contextualizadores que contribuyan a la construcción de un concepto más integrador y adecuado para la educación superior reflexionando sobre la enseñanza y la acción de la didáctica según los resultados de la evaluación.

2. PROBLEMA

El problema que se trata a continuación surge de las observaciones y experiencias que como estudiante y maestra en formación he venido evidenciando frente al tema de la evaluación de aprendizajes, este interés se presenta en torno a los principios éticos y formativos en la adquisición del aprendizaje y la influencia de la evaluación en estos procesos.

Para empezar el término evaluación según Cabra (2007) es “polisémico, tiene su origen en procesos sociales, políticos, económicos e históricos, no tiene identidad disciplinaria ya que se emplea en diversos campos”. Por esta razón es muy importante que la evaluación tenga claro, el para qué, el qué, el por qué, en qué momento se da la evaluación y sus objetivos para que estos aspectos sean objeto de comprensión y estén abiertos a la discusión con el fin de favorecer la comprensión y la reflexión entre el sujeto y el objeto de la evaluación.

Como parte del proceso de reflexión es fundamental considerar tanto el punto de vista del estudiante como del maestro, con relación a los aspectos éticos y conceptuales que entra en juego a la hora de realizar la evaluación. En este sentido, desde mi perspectiva el hecho que los alumnos no expresen sus conocimientos tal y como los da el maestro no quiere decir que no los haya entendido, ni que no sepa ponerlos en práctica. Desde esta mirada, se hace necesario crear nuevas concepciones y herramientas que ayuden a darle una reforma profunda a la evaluación, desde una perspectiva ética y conceptual, con el fin que las prácticas evaluativas permitan la reflexión del alumno desde una perspectiva formadora, enmarcando sus conceptos a partir de criterios que le permitan la toma de decisiones, frente a su proceso de aprendizaje, ya que cabe anotar que cada alumno percibe los conocimientos de diferentes formas y a si mismo los da a conocer.

La evaluación en la perspectiva formadora implica que el estudiante se responsabilice de todo lo que implica su proceso de aprendizaje, se autorregule e investigue y sea responsable frente a las consecuencias de sus propios actos. Como complemento a la perspectiva formadora se presenta la acción del maestro desde una perspectiva formativa que implica la reflexión permanente sobre su actuar y sus actitudes y a su vez tenga en cuenta todos los factores que influyen en todo el proceso educativo y el aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación tiene que darse en un contexto motivante ya que en la actualidad esta es vista como un proceso coercitivo y amenazante en donde no es posible que el estudiante desarrolle a plenitud sus facultades conceptuales y se sumerge en una mar de dudas haciendo que su aprendizaje se torne monótono y desmotivante conllevando a que su aprendizaje no sea significativo sino que se convierta en un aprendizaje tradicional en donde estudio para el aquí y el ahora dejando de un lado la proyección de conocimientos permanentes obstruyendo su proyección al futuro.

Con base a los planteamientos anteriores se hace necesario puntualizar una pregunta que será respondida a lo largo de la investigación que dará cuenta de los conflictos éticos y conceptuales que genera la evaluación de aprendizajes aportando así una nueva visión de evaluación partiendo de la perspectiva del estudiante y el maestro.

Formulación del Problema

La pregunta que orientara la presente investigación es ¿Qué conflictos éticos genera la evaluación de aprendizajes?

3. PROPOSITOS

OBJETIVO GENERAL

Caracterizar los conflictos éticos que genera la evaluación de aprendizajes con el fin de plantear una alternativa conceptual y metodológica que permita superarlos

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Estudiar y conceptualizar sobre las concepciones de las categorías: evaluación, evaluación de aprendizajes, conflictos éticos, con el fin de caracterizar las principales problemáticas a nivel ético y conceptual que se presentan durante el proceso de evaluación de aprendizajes.
- Describir e interpretar las principales problemáticas a nivel ético y conceptual que se presentan durante el proceso de evaluación de aprendizajes.
- Sistematizar la información recogida en la aplicación de los instrumentos para elaboración de un informe.
- Analizar los resultados de la información recolectada y proponer una alternativa conceptual y metodológica que permita superarlos.

4. JUSTIFICACIÓN

Al realizar una investigación es necesario tener en cuenta aspectos relevantes dentro de los cuales encontramos el contexto, y más tratándose de una investigación educativa, donde el entorno social, cultural, político y económico juegan un papel fundamental en la educación y formación de esos futuros hombres y mujeres.

El desarrollar un trabajo investigativo a nivel universitario, me ha permitido pensar en los temores a los que nos enfrentamos cada vez que somos evaluados, además de la manera que cada persona adquiere, adecua y da a conocer su conocimiento de acuerdo a su metacognición.

A lo largo de la educación la finalidad de la evaluación del aprendizaje, en la comunidad universitaria ha ido perdiendo el sentido formativo que tiene la evaluación, centrándose en su formación estrictamente certificadora y clasificatoria. El problema radica en que nos se evalúa a partir de una teoría integral del aprendizaje humano.

Otro problema que enfrenta la evaluación de aprendizajes es la deficiente formación pedagógica y didáctica del docente haciendo que su práctica evaluativa sea débil, disminuyendo la concepción de lo que significa aprender, enseñar y evaluar los aprendizajes en la educación superior.

Por todas estas razones decidí indagar desde lo ético que encierra la evaluación de aprendizajes; conocer como esto contribuyen a la construcción de conceptos desde , lo educacional, y lo ético, poder identificar la forma en que han sido transmitidas, asimiladas, adaptadas y aceptadas estas investigaciones teniendo en cuenta los procesos formativos en que se desenvuelven cada uno de los estudiantes que se tuvieron en cuenta para la realización de este ejercicio

investigativo, saber que piensan y como se enfrentan a los procesos evaluativos utilizados en la universidad.

Desde esta perspectiva soy consciente que para realizar una investigación más sólida, es necesario e indispensable tener claridad en cada uno de los aspectos que encierra la evaluación de aprendizajes, conocer más a fondo cada una de las teorías que se han venido manejando desde antes hasta la actualidad, saber de qué forma influyeron o están influyendo en la forma en que se está evaluando.

Por lo anterior, es necesario concientizarnos como docentes de la importancia que tiene resignificar y reflexionar en cada una de las competencias y habilidades que se pretenden desarrollar con la evaluación desde una visión transformadora teniendo en cuenta las nuevas realidades educativas.

5. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

5.1 CONCEPCIONES DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

La evaluación es el proceso constante y sistemático a través del cual se puede apreciar el grado de desarrollo del alumno y de las modificaciones que se producen en éste como consecuencia del proceso educativo y de la interacción del mismo con su medio natural y social. Evaluar es emitir juicios válidos sobre el aprendizaje y las competencias que van logrando el alumno en el proceso, con el fin de redefinir propósitos y estrategias de la evaluación. En la medida que el alumno vivencia su proceso de aprendizaje como un acto permanente de construcción y revisión de su proyecto personal de desarrollo se mantienen atento y autocrítico a los cambios producidos en él. Este es el sentido y significado de la autoevaluación. Se asume que la evaluación es un proceso interactivo de enjuiciamiento valorativo y como tal supone estados de comunicación entre todos los sujetos involucrados en él. Este es el caso de la coevaluación, heteroevaluación e interevaluación (entre grupos). Cualquier innovación pedagógica en profundidad y cualquier nuevo modelo de educación presupone reformular el sistema evaluativo (Michael Scriven)

Evaluar los aprendizajes de los alumnos siempre ha sido una preocupación central de los docentes, independientemente del nivel de enseñanza o de las disciplinas que se quieren enseñar. Tanto desde el análisis del proceso de construcción de conocimientos que implica como de la comunicación didáctica que profundiza. Por otra parte, se reconoce a la evaluación como un proceso en el que se realizan juicios de valor, entendiendo, por lo tanto, la necesidad de inscribir las tareas evaluativas en un análisis ético (Camilloni 1998)

La evaluación del sistema educativo no es sólo un ejercicio académico, es una actividad técnica estrechamente vinculada a la política educativa. Las sociedades

abiertas requieren de ejercicios sistemáticos de evaluación de las acciones educativas, para lograrlo necesitan construirse acuerdos sobre los estándares de desempeño y logro del sistema y los indicadores de calidad del mismo.

Lo fundamental en cualquier proceso de evaluación es establecer claramente para que deseemos evaluar. En otros términos, ¿cuál es la razón de emprender una evaluación del sistema educativo? ¿Que pretendemos? ¿Qué tipo de juicios haremos? ¿Qué tipo de decisiones se requiere tomar? (Ravela)

Es un proceso que procura determinar, de manera más sistemática y objetiva posible, la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto de actividades a la luz de los objetivos específicos. Constituye una herramienta administrativa de aprendizaje y un proceso organizativo orientado a la acción para mejorar tanto las actividades en marcha, como la planificación, programación y toma de decisiones futuras (UNICEF 1992)

"Simplemente, 'evaluar' es asignar un valor a algo, juzgar. En educación, normalmente quiere decir juzgar a un estudiante, profesor o programa educativo. Los profesores emiten juicios en el proceso de evaluar los logros de sus alumnos, y una forma común del juicio es la calificación. A través del proceso de calificación el enseñante hace públicos sus juicios sobre las realizaciones académicas de sus alumnos" (Tenbrink.)

El tema principal de este libro es que la enseñanza se refuerce al linear sus objetivos, sus métodos y las tareas de evaluación, lo que se consigue concentrándose en las actividades relacionadas con el aprendizaje que son comunes en todas las etapas de la educación. Se otorga a los estudiantes más libertad para construir y manifestar su aprendizaje esto favorece la diversidad en el aula (Biggs,)

En la actualidad hablar de evaluación de aprendizajes implica encontrar grandes discrepancias en la comprensión de su significado, funciones y prácticas, esto conlleva para algunos teóricos y aún maestros que no tiene sentido investigar sobre este tema, pues es un tema ya resuelto, para otros es un tema que ha tomado tintes políticos y que se convierte en un instrumento de poder, manipulación y control y desde esta perspectiva se resuelve la situación; otros en cambio plantean que la evaluación tiene multiplicidad de dimensiones, donde la ética juega un papel preponderante, algunos más creen que es un problema de orden pedagógico que tendrá que ser resuelto en el marco del proceso educativo aportando a la comprensión del mismo.

Entre la diversidad de planteamientos y posiciones el presente escrito busca develar las cuestiones críticas que giran en torno al tema de la evaluación de aprendizajes, proponiéndolo como objeto de estudio desde una perspectiva crítica, considerando las problemáticas que surgen en situaciones particulares y resignificando la evaluación desde una perspectiva educativa y pedagógica.

Además este apartado plantea una serie de cuestiones que evidencian las contradicciones y conflictos en torno a la evaluación de aprendizajes estableciendo la complejidad de problema e invitando a la reflexión, el diálogo, el razonamiento dialéctico de grupos de estudio e investigación interesados en darle un carácter formativo, formador y pedagógico a la evaluación.

Un cuestión final propuesta en el apartado se centra en entender que en el campo de la evaluación de aprendizajes es necesario pasar del análisis a la acción, pues en la actualidad existen discursos muy bien fundamentados que explican las causas y consecuencias del tema, pero no vislumbran posibles vías de acción en un plano más concreto, más real en las funciones que realiza el maestro y las que realiza el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, en este sentido el reto para los investigadores en evaluación es muy grande porque se tiene superar

el discurso y la práctica trascendiendo los límites de las ideas y proponiendo alternativas de acción en el ámbito en el cual tienen una real incidencia, no esperando que otros cambien, sino empezando por replantearse sus propios paradigmas y trascendiendo lo cotidiano, lo que siempre se hace y arriesgándose a ver más allá de lo evidente, creando alternativas que renueven su trabajo y le devuelvan el sentido a la educación como proceso de humanización.

5.1.1 INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Deliberar sobre investigación en evaluación de aprendizajes implica comprender cuáles son las cuestiones críticas que giran en torno al tema de la evaluación de aprendizajes, esto requiere visualizar la evaluación de aprendizaje como objeto de estudio desde una perspectiva crítica, considerando las problemáticas que surgen en situaciones particulares y resignificando la evaluación desde una perspectiva educativa y pedagógica.

Del mismo modo, es necesario plantearse una serie de cuestiones que evidencien las contradicciones y conflictos en torno a la evaluación que aparecen de la propia experiencia de cada sujeto, contradicciones entre la retórica y la realidad, entre la teoría y la práctica, entre los valores generales y los intereses particulares, entre los sujetos y los grupos, entre la acción y la estructura, entre la misma educación y la sociedad. Dedicarse a la búsqueda de estas contradicciones y problemáticas estimula la reflexión, el diálogo, el razonamiento dialéctico en los grupos, la negociación y la participación en la interpretación de la realidad y en la toma de decisiones, lo que finalmente conlleva un sentido de compromiso con quienes son parte activa del proceso educativo.

Por otra parte, en el campo de la investigación en evaluación de aprendizajes es necesario pasar del análisis a la acción identificando posibles vías de acción que lleven al compromiso de transformar la evaluación en educación, teniendo

presente que en ocasiones la evaluación de aprendizaje genera irracionalidades, injusticias, privaciones, limitaciones que habitualmente desfiguran la vida de los sujetos y las estructuras de la sociedad.

Estos planteamientos son producto del trabajo investigativo del Grupo de Investigación INEVAFOR (Investigación en evaluación formativa y formadora) son una invitación para entender la evaluación de aprendizajes como un problema pedagógico que trasciende la vida de los individuos y en muchas ocasiones los lleva a caminos tortuosos, asfixiantes, limitantes y frustrantes, que encierran una lucha de poder y una incapacidad por ir más allá de lo conocido. Es una provocación para que los maestros reflexionen sobre su cotidianidad y sus prácticas evaluativas, considerando la posibilidad de llenar la vida de sus estudiantes de retos que les permitan trascender y proyectarse como seres éxitos.

5.1.1.1 LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE COMO OBJETO DE ESTUDIO

Entender la evaluación del aprendizaje como objeto de estudio desde una perspectiva crítica, implica partir de la mirada de la pedagogía crítica para considerar las problemáticas que surgen en situaciones particulares presentes en la evaluación, esto conduce a la comprensión de la existencia de realidades múltiples en las prácticas evaluativas, originadas en diversos contextos, lo que implica a su vez posicionamientos para repensar la formación docente entorno a la evaluación asumiendo que las proposiciones hechas deben ser consideradas móviles y cambiantes según las condiciones de contexto.

Lo descrito se traduce en la resignificación permanente del papel del maestro, que rechaza todo intento de sacralización y universalización de las formas tradicionales de enseñar, aprender y evaluar, a su vez significa no aceptar la posición universalista y homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos, en la que por lo general han caído algunas teorías pedagógicas y

educativas e incluso evaluativas, que consecuentemente en ocasiones quedan desfasadas con respecto a una realidad que, por su propio dinamismo, cambia de un modo acelerado.

La investigación en evaluación de aprendizaje vista desde esta perspectiva es a la vez un reconocimiento del mundo, no como un mundo dado, sino como mundo que está dinámicamente en proceso de creación, desde la intersujetividad y la resignificación de la evaluación desde una perspectiva educativa y pedagógica. Repensar la evaluación desde la perspectiva educativa y pedagógica crítica es tener un rigor metódico, que no significa reproducir mecánicamente las rigurosidades del método positivista, sino crear y recrear las condiciones en las que es posible aprender y evaluar críticamente. En esta mirada el educador y educando son rigurosamente curiosos (Freire, 1997).

Este rigor en el método, que resulta necesario en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación no significa tener certezas definitivas o verdades absolutas sobre cómo se enseña, cómo se aprende o cómo se evalúa. Por el contrario, ese mismo rigor implica que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas (Freire, 1997). Por ello la investigación en evaluación de aprendizajes es clave, porque la tarea misma de enseñar, aprender y evaluar lleva implícita la búsqueda y la indagación. El desarrollo de una actitud investigativa frente a la evaluación, también abre las puertas del pensar crítico, pues reconoce que hay objetos desconocidos; y en el proceso de evaluación a través del descubrimiento, el sujeto conoce, reconoce y aprende. Al evaluar el aprendizaje de esta manera, no se somete a la transmisión mecánica, sino que resignifica su manera de estar en el mundo, de intervenir en el mundo.

Investigar en el contexto de la evaluación del aprendizaje permite apreciar que el trabajo del profesor tiene la particularidad de ser tan riguroso como el que realiza el investigador. El educador en este sentido debe trabajar como un investigador.

Como lo propone Freire (1997). “Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador” Asumirse como tal, en el plano de la evaluación significa actuar identificando problemas de enseñanza, aprendizaje construyendo propuestas de solución, tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación, interviniendo en la realidad.

De acuerdo con lo expuesto, investigar la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva crítica significa que educadores y educandos se conciben como productores de conocimientos y no como meros consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimiento producido en otros espacios e instancias. En consonancia con lo mencionado la evaluación de aprendizaje desde la perspectiva pedagógica centrada en los procesos formativo y formador se basa en la preparación de los educadores y educandos para ser pensadores críticos y sujetos capaces de participar en la creación de procesos de investigación, y por ende conocer el mundo para transformarlo. En este aspecto, resulta clave estimular la pregunta. *Entender la curiosidad como un derecho*. La tarea docente debe estar centrada en la estimulación de la pregunta y la reflexión crítica sobre la propia pregunta. O, al decir del propio Freire, “lo que importa es que profesores y alumnos se asuman epistemológicamente curiosos” (Freire, 1997).

5.1.1.2 CUESTIONES PROBLEMATIZADORAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Problematizar la evaluación de aprendizajes significa en un contexto real cuestionar las verdades dadas por la formación, la experiencia y el ejemplo de nuestros formadores y arriesgarse a reflexionar sobre las formas de enseñar, aprender y evaluar en el día a día, esto se traduce en preguntarse sobre el cómo

se podría hacer de manera distinta lo que se hace, para mejorar los procesos, para avanzar en los proyectos, plantear nuevas opciones, posibilidades y oportunidades de ser humano en el contexto de la educación actual.

El cuestionamiento de las prácticas evaluativas conlleva la interrogación permanente sobre las propias concepciones de enseñanza, aprendizaje, currículo, evaluación, conocimiento, ciencia, cultura, educación y las relaciones entre estos conceptos, al mismo tiempo, da la posibilidad de preguntarse ¿cuál es papel del maestro y el sentido del trabajo pedagógico en el contexto actual?

Entre las cuestiones problematizadoras que pueden ser base para la investigación en evaluación de aprendizajes se encuentran:

- Las políticas en evaluación de aprendizajes, normativa y reglamentación vigente a nivel nacional e internacional, los investigadores en evaluación pueden cuestionarse sobre ¿Cuál es el sentido, alcance y finalidades de las políticas educativas en evaluación de aprendizajes para la educación?, ¿Desde la perspectiva política qué implicaciones tiene orientar la evaluación del aprendizaje con un carácter formativo y formador? ¿Cuál es la influencia de la política en las prácticas pedagógicas y evaluativas?
- La relación entre las prácticas evaluativas y las concepciones de conocimiento, ciencia, enseñanza y aprendizaje, los investigadores podrán tener presentes entre otras preguntas, las siguientes: ¿Qué características tienen las concepciones pedagógicas de los docentes que se reflejan en la manera de evaluar a sus estudiantes en el aula? ¿Existe relación entre las prácticas evaluativas y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en los procesos reales de aula?, ¿Cómo se relacionan las prácticas de enseñanza de las diferentes disciplinas con la evaluación del aprendizaje.

- La formación de maestros y su relación con la evaluación de aprendizajes, los posibles interrogantes, entre otros, pueden ser: ¿Qué influencia tiene la evaluación de los aprendizajes en la formación de los futuros licenciados? ¿Los licenciados en formación, tienden a repetir los esquemas de evaluación del aprendizaje de sus maestros? ¿Se puede innovar en la evaluación de aprendizajes de los futuros maestros?
- La relación entre el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje, esta relación se hace evidente en el trabajo pedagógico, pero reflexionar sobre este aspecto requiere de constancia e investigación, por ello se puede preguntar, entre otros aspectos sobre: ¿Cómo concebir la relación evaluación - aprendizaje? ¿Las prácticas evaluativas de los profesores de ciencia y tecnología se presentan como un proceso mecánico y determinista que afecta el aprendizaje?, ¿Cómo concebir la evaluación de aprendizajes en ciencia y tecnología desde la perspectiva de las teorías mediacionales? ¿Cómo concebir la evaluación de aprendizaje en las ciencias sociales? ¿Cómo concebir la evaluación de aprendizajes en ciencias sociales, desde la perspectiva de las teorías mediacionales?
- La transformación y los retos en la evaluación del aprendizaje en el contexto educativo actual. Los investigadores que deseen ser propositivos pueden plantearse varios interrogantes, como: ¿Qué transformaciones deben tener las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los profesores de ciencia y tecnología para que cambien sus prácticas evaluativas?, ¿Cómo concebir en ciencia y tecnología una evaluación de aprendizajes formativa y formadora que genere un aprendizaje mediacional y tienda al rescate de lo humano?, ¿Qué transformaciones deben tener las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación en los profesores de ciencias sociales para que cambien sus prácticas evaluativas?, ¿Cómo concebir en ciencias sociales una evaluación de aprendizajes formativa y

formadora que genere un aprendizaje mediacional y tienda al rescate de lo humano?

- La ética en el contexto de la evaluación de aprendizajes, hablar de ética en la evaluación de aprendizajes significa entender ¿Cuáles son los conflictos éticos que se presentan en la evaluación de aprendizajes? ¿Cómo superar los conflictos éticos generados en la evaluación de aprendizajes? ¿Qué valores se pueden aprender con la evaluación de aprendizajes formativa y formadora?

Estas y otras cuestiones pueden ser resueltas como la actitud y el pensamiento crítico del maestro frente a la cotidianidad de su trabajo, entendiendo que pensar en la resignificación de la evaluación implica superar la resistencia al cambio, enfrentar los retos del contexto actual y redimensionar la función del profesor en el contexto de la formación y el desarrollo del ser humano.

5.1.2 EVALUACIÓN UNA OPORTUNIDAD PARA EL APRENDIZAJE

Según González Pérez (2001) “de modo general, la tendencia actual es la de concebir a la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes. Se manifiesta con fuerza el reconocimiento de su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje. No obstante, esta tendencia que se manifiesta en la conceptualización teórica contrasta con cierta estrechez y rigidez que matizan su práctica en las instituciones educativas y al interior del aula; así como la servidumbre de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas, que aún persisten con fuerza”.

Desde esta perspectiva, es evidente que se hace imprescindible en la investigación en evaluación de aprendizajes pasar del análisis a la acción, ya que se requieren transformaciones en las prácticas evaluativas que contribuyan al proceso educativo y el desarrollo individual y social, en este sentido las transformaciones que se pueden dar con relación a la evaluación de aprendizajes, de acuerdo a los planteamientos de González Pérez (2001) tienen que considerar los siguientes aspectos:

- Las tendencias pedagógicas contemporáneas sobre educación que dimensionan el papel de la enseñanza en el desarrollo personal y social, el aprendizaje individual y grupal, el carácter comunicativo de la educación, las relaciones democráticas, menos directivas y autoritarias entre los participantes del hecho educativo, entre otros aspectos.
- La irrupción de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación en el ámbito educativo y social, en general.
- La cada vez mayor convicción de la importancia de las concepciones sobre la educación y la evaluación, en particular, de los profesores, dirigentes y estudiantes, en la regulación de su actividad. Los aportes que en este sentido ofrece el desarrollo de las teorías sobre las representaciones sociales y su inclusión en el trabajo orientado a la sensibilización y toma de conciencia de los implicados en el cambio.
- La implantación progresiva de las ideas sobre la validez de los análisis ecológicos en la valoración de la enseñanza y el aprendizaje. La potenciación de los resultados de la investigación educativa con la conjunción de métodos cualitativos y cuantitativos.
- Los avances esperables, en el estudio del aprendizaje y sus mecanismos, que permita una aproximación más certera al objeto de evaluación; así

como los progresos en la creación de herramientas, como las matemáticas, pertinentes para la medición del aprendizaje.

- Los estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios de la evaluación del aprendizaje y la ampliación y desarrollo de la evaluación educativa como campo científico dentro de las propias ciencias de la educación.

La consideración de los aspectos mencionados refleja la aparición de concepciones y propuestas diversas en evaluación de aprendizajes que se le ha denominado "evaluación alternativa". Lo alternativo se atribuye a la opción que se presenta ante un abordaje más tradicional, de las prácticas evaluativas que cobijan lo instrumental, la calificación, el control y los resultados, esta perspectiva introducida por Ralph Tyler, en la década del 30, con tanto éxito en el campo educativo contrasta en la actualidad con los abordajes sociales críticos que en las últimas décadas se disputan el predominio de las ideas y enfoques metodológicos de la evaluación del aprendizaje, lo enunciado trasciende a las determinaciones e implicaciones sociales y han revalidado el papel de las relaciones interpersonales al interior de las instituciones educativas y del proceso de enseñanza aprendizaje.

No obstante, al introducir la mirada de la evaluación alternativa las investigaciones se han quedado en los análisis de la temática en todas sus dimensiones, pero en realidad existen pocas experiencias que muestren en realidad y en situaciones concretas que implica evaluar desde lo alternativo y lo crítico, el reto para los investigadores en evaluación del aprendizaje es precisamente este, crear propuestas y experiencias que trasciendan lo analítico y permitan dimensionar las implicaciones que en la praxis trae una evaluación formativa y formadora para el desarrollo humano.

Para trascender la postura netamente analítica el grupo INEVAFOR como producto de su trabajo investigativo redimensiona la evaluación de aprendizajes dándole un carácter formativo y formador, para el desarrollo humano, desde esta

perspectiva la evaluación de aprendizajes ha de constituirse en un recurso fundamental para ayudar al profesor y al estudiante a tomar decisiones encaminadas a mejorar el aprendizaje. Así, la evaluación del aprendizaje del estudiante, tanto por lo que respecta al proceso como al resultado, debe tener tanto una finalidad formadora como una finalidad formativa.

A continuación se hará una breve revisión de lo que se entiende por evaluación formativa, su sentido y sus funciones, para posteriormente revisar con detenimiento la importancia del paso de la evaluación formativa a la formadora entendiéndola como la evaluación desde la complejidad.

La evaluación formativa fue en primera instancia introducida por Scriven para referirse según San Martí (2001) a “los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos” (San Martí, 2000:1) Lo anterior de acuerdo al autor responde a una concepción de la enseñanza que considera que aprender es un largo proceso a través del cual el alumno va reestructurando su conocimiento a partir de las actividades que lleva a cabo.

La finalidad fundamental de este tipo de evaluación es una función reguladora del proceso de enseñanza – aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes y detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos en dicho aprendizaje.

Para San Martí (2000), la evaluación formativa, desde el punto de vista cognitivo, trata de entender la manera como el estudiante se comporta frente a las tareas que se le proponen. La información que se busca se refiere a las representaciones mentales del alumno y a las estrategias que utiliza para llegar a un resultado determinado. Este autor plantea que los errores son objeto de estudio en tanto que

son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el estudiante.

Es decir, por medio de los errores se puede determinar qué tipo de problemas tienen los estudiantes para realizar las tareas que se les plantean, y de este modo poder pensar en los mecanismos necesarios para ayudarles a superarlos. De igual manera es importante resaltar aquellos aspectos del aprendizaje en los que los estudiantes han tenido éxito, pues así se fortalece este aprendizaje.

San Martí plantea, entonces, que “la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las actitudes pedagógicas y, por lo tanto, se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas que en los resultados” (San Martí, 2000:). En resumen la evaluación formativa persigue los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos.

Otros autores como Mora (2004) aseveran que la función principal de la evaluación formativa es suministrar información pertinente para la planificación y su posterior producción de algún objeto. De la misma manera contribuye a que el personal de la institución perfeccione cualquier actividad que este realizando e indica que en la elaboración del curriculum, permite la solución de algunos problemas tales como: la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad de los medios, la durabilidad de los materiales y la eficiencia, entre otros aspectos.

La misma autora plantea que la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente y la caracteriza como aquella que surge del proceso de enseñanza, proviene de “fuera”, se hace necesaria la intervención docente y repercute en el cambio positivo desde "fuera". Es decir, es aquella que ayuda al profesor a conocer, analizar y juzgar de qué manera se está produciendo el

aprendizaje con el fin de tomar medidas que sirvan para favorecer el progreso del estudiante.

5.1.2.1 De la evaluación formativa a la formadora: una forma de evaluar desde la autorregulación

Dado que la evaluación formativa responde más a una iniciativa del docente y por tanto esta llamada a surgir del proceso de enseñanza, se hace necesaria una evaluación que vaya más allá; es decir, una evaluación que parta del propio estudiante y que surja desde su reflexión, y por tanto propicie igualmente el autoaprendizaje. Autores como Posner (1998), Hernández (1998) y Díaz Barriga (1999), citados por Mora (2004) plantean que cualquier tipo de evaluación que se realice en el ámbito educativo, debe cumplir con funciones específicas entre las que se encuentran la función de diagnóstico, la instructiva, la educativa y la autoformadora que es a la que le apunta la evaluación con una finalidad formadora, la cual consiste en “ofrecer lineamientos para que la persona poco a poco se torne capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no tema a sus errores, sino que aprenda de ellos y sea más consciente de su papel como responsable de diseñar y ejecutar el currículum”

Es así como surge la evaluación formadora, que según Nunziati (1990) citado por Sandonato (2003), es una alternativa complementaria a la evaluación formativa la cual tiene como objetivo principal el traspaso progresivo de la responsabilidad desde el profesor al estudiante. En este tipo de evaluación es el estudiante quien regula el proceso de aprendizaje y el docente lo ayuda tanto a ser autónomo como a desarrollar mecanismos de autorregulación sustentados en procesos metacognitivos, y de metaprendizaje entendidos éstos como los pertenecientes a procesos mentales superiores que implican la reflexión respecto al propio pensamiento y apuntan a la construcción del conocimiento. De acuerdo a Sandonato, los componentes esenciales de la autorregulación de orden

metacognitivo tienen que ver con la comunicación de los objetivos y la comprobación que de ellos hacen los estudiantes, el dominio por parte del que aprende de las operaciones de anticipación y planificación de la acción y la apropiación por parte del que aprende de los criterios e instrumentos de evaluación de los estudiantes.

Dado lo anterior puede decirse entonces que la evaluación formadora tiene una función autorreguladora, y se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje. Los errores y las estrategias cognitivas utilizadas para entenderlos como parte del proceso de aprendizaje, son positivos para los aprendices. Es decir, la evaluación formadora debe permitir a los estudiantes “sentirse como agentes activos en su propia evaluación facilitando el hecho que ellos aprendan a evaluar sus propias acciones y aprendizajes utilizando técnicas de autoevaluación y siendo capaz de transferirlas en diversidad de situaciones y contextos. Igualmente debe ofrecer la posibilidad de que los aprendices aprendan a adaptar y/o definir modelos de autoevaluación en función de valores, contextos, realidades sociales, momentos, etc”.(Bordas, 2001:12)

En este sentido, en el marco de la sociedad del conocimiento y la formación del capital humano, como eje de transformación de las naciones, juegan un papel fundamental las necesidades de la sociedad de hoy, que exigen a la educación la formación de personas con ciertas competencias como la capacidad de aprender y actualizarse permanentemente, capacidad de abstracción, análisis y síntesis, con manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la nueva concepción del perfil profesional ha de satisfacer los requerimientos de la sociedad y las necesidades de la región, país y lo global, que son comunes a todas las carreras, con énfasis en emprendimiento según Proyecto Tuning para América Latina (2007). (Ahumada, Luz Estella, 2008).

5.1.3 La evaluación del aprendizaje interrelación entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado

Es preciso considerar que, la obtención sistemática de información o evidencias sobre el objeto de evaluación y la elaboración y formulación de un juicio fundamentado sobre dicho objeto, constituyen procesos básicos, centrales de la evaluación, pero no agotan el acto evaluativo y por tanto no son suficientes para el análisis del mismo. Al igual que si se permite una analogía de la evaluación con la investigación- la ciencia y la investigación científica no se agota en la producción de nuevos conocimientos, pues implica la divulgación y aplicación de éstos.

Una aproximación a partir del análisis de la evaluación como actividad, constituye una vía pertinente para su conceptualización. Dicho análisis debe develar la estructura y funciones de la evaluación como objeto o sistema desarrollado y en su génesis y devenir. De modo tal que dicho análisis no suponga la descomposición del objeto en elementos constituyentes y con ello la "destrucción" del propio objeto, sino la búsqueda de una unidad elemental, simple, que encierre los aspectos esenciales de él y permita una representación más auténtica de su estructura y funciones en su conformación y manifestación.

La consideración de los aspectos anteriormente mencionados resulta significativa metodológicamente para el análisis de la evaluación. Cada componente debe verse en su interrelación y en su inserción en un sistema mayor, así como en su ubicación en condiciones socio-históricas concretas. De esta manera, la evaluación, y el acto evaluativo como unidad, suponen operaciones o subprocesos que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas de él, su aplicación y valoración de resultados. Para recomenzar en un ciclo ascendente, progresivo,

que permite, en su dinámica, imprimir el auténtico significado de esta actividad. La evaluación supone, además, la propia valoración de ella o metaevaluación

Como característica fundamental de la evaluación del aprendizaje se destaca la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. De hecho, el objeto sobre el que recae la evaluación es otra persona - individual o en grupo- que se erige como sujeto de la acción y es copartícipe, en mayor o menor medida en la evaluación. Aun más, para el caso de la evaluación del aprendizaje la pretensión debe ser que el evaluado esté en capacidad de ser interlocutor de su evaluador.

Según lo expuesto, la evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, además, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta.

Por otra parte, reconocer las diversas funciones de la evaluación, permite estudiar sus distintos usos y concepciones; su evolución, desde una perspectiva histórica, su práctica actual, sus desviaciones o "patologías" y ayuda a trazar propuestas para su proyección.

Para finalizar es preciso entender que el objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste.

Las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes; son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y con los implícitos. Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve.

Es de recordar que, durante la primera mitad del siglo XX y hasta la década de los 60, la función de la evaluación fue la de comprobar los resultados del aprendizaje. Ya se tratase en términos del rendimiento académico o del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Las insuficiencias de esta posición se hicieron sentir agudamente, con el auge de la evaluación de programas y de instituciones educativas, en las décadas del 60 y el 70. Se abre un espacio para cuestionarse las metas: "Las metas propuestas pueden ser inmorales, poco realistas, no representativas de las necesidades de los consumidores o demasiado limitadas como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales" (*Stufflebeam*, 1985).

La distinción de más impacto en la historia de la evaluación se debe a *Scriven* cuando, en 1967, propuso diferenciar la función formativa y sumativa. La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto, y se usa, en general, para ayudar al personal implicado a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa "calcula" el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de éstos, examinarlos y compararlos con las necesidades que los sustentan. Estas funciones han sido ampliamente tratadas, por numerosos autores, en lo referido a la evaluación del aprendizaje, desde el momento en que fue propuesta hasta nuestros días.

Desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la pedagogía crítica tiene lugar, hoy día, los mayores y más ricos aportes, sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Argumentados análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco escolar y pedagógico, al subrayar, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación.

Dentro de las funciones pretendidas o no, de la evaluación están:

- Las funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la "excelencia". A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener interesantes implicaciones personales, institucionales, sociales. Un título puede ser una "patente de corso" para personas no necesariamente competentes, puesto que los títulos garantizan formalmente el saber, pero como dice *Bourdieu* (1988, pág. 22), no pueden asegurar que sea cierta tal garantía. En otros casos la persona es competente para las tareas que desempeña, pero no posee el título acreditativo, y cae bajo sospecha. También puede ocurrir con las instituciones.

Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo, fundamentalmente, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto la democratización da acceso a niveles básicos y crea oportunidades para todos. Si en la enseñanza obligatoria, cuando menos, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial.

- Función de control. Esta es una de las funciones relativamente oculta de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, la evaluación es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

En el ámbito educativo tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje.

Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática, que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.

- Funciones pedagógicas. Bajo este rubro se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados.

Entre ellas se nombran las funciones: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida.

En síntesis, lo expuesto sobre las funciones de la evaluación llevan a considerar que la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa e introduce modificaciones en los enfoques tradicionales respecto a la posición de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la relación que se establece entre evaluador-evaluado de cooperación o colaboración para el logro de fines comunes. La interpretación de los resultados de la evaluación pasa de ser un dato estático y por lo tanto fácilmente extrapolable como juicios globales sobre la capacidad o la valía del estudiante, a considerarse un momento más del aprendizaje.

5.2 CONFLICTOS ETICOS

Los conflictos éticos están presentes en todo proceso educativo y más cuando que se entra a evaluar, pues en ocasiones la evaluación se convierte en carácter selectivo y controlador, y en muchas ocasiones excluyente e inequitativo por eso para tener una visión más clara de todo lo que esto conlleva se deben tener cuenta los siguientes apartados.

5.2.1 ¿Qué es un Conflicto?

La definición más simple, y la que la mayoría de nosotros posiblemente elegiríamos, es la que se refiere a una situación en la que dos personas no están de acuerdo con la forma de actuar de una de ellas, o con que una de ellas tome las decisiones.

Si Luis quiere ir a Cartagena y María a Barrancabermeja, están en desacuerdo. Si Luis accede a ir a Barrancabermeja, o si María acepta ir a Cartagena, o si ambos acuerdan optar por Portugal, el conflicto no se produce -sólo ha habido una desavenencia que se ha resuelto-. Pero si ninguno de los dos cede, el resultado será un conflicto.

El conflicto no es algo bueno o malo, sino que simplemente es algo natural. Si nos ponemos a pensar en un día común de nuestras vidas, nos encontramos con muchos conflictos.

Muchas veces somos parte de ellos, otras veces testigos o espectadores o también nos enteramos de los conflictos por la tele, el diario o la radio.

El conflicto siempre existe y va a existir, pero recordemos que no es ni bueno ni malo, lo importante es la manera en la cual encaramos este conflicto, es decir como nos paramos ante el mismo y que hacemos para resolverlo. Claro que NO TODOS los conflictos tienen solución, pero cuando estamos ante algún conflicto que podemos arreglar, lo mejor será saber como hacerlo.

La parte positiva del conflicto es la que ayuda a que cambiemos, buscando la solidaridad y la cooperación para resolverlo. La idea es poder crecer y aprender con un conflicto.

Conflictos Unilaterales y Bilaterales

Los conflictos pueden ser unilaterales o bilaterales. Un conflicto unilateral es cuando sólo se queja una de las partes. Por ejemplo, si un inquilino deja de pagar el alquiler sin razón alguna, puede decirse que el propietario tiene un conflicto unilateral. Por otra parte, en un conflicto bilateral, cada persona quiere algo de la otra. Si el inquilino no paga porque no funciona la calefacción, hay goteras en el techo o se ha roto la pierna porque había un peldaño roto en la escalera, entonces tanto él como el propietario tienen planteado un problema bilateral. El inquilino quiere que se hagan las reparaciones; el propietario quiere su dinero. Si ninguno cede a las exigencias del otro, hay conflicto por las dos partes.

Ésta es la definición más elemental de conflicto. Pero no es tan sencillo como parece, porque a menudo los conflictos unilaterales son conflictos bilaterales disfrazados. Cuando aparentemente una de las partes parece no tener quejas o motivo para un comportamiento agresivo, puede que no se dé cuenta de que a un nivel inconsciente está furioso con la otra persona.

Tomemos como ejemplo la disputa entre propietario e inquilino. El inquilino no ha pagado y no es porque no tenga el dinero o porque el dueño sea negligente. Es una postura pasivo-agresiva que no tiene una explicación racional, no puede descifrar el porqué de sus propias acciones. Sencillamente, se "olvida" de enviar el cheque por correo. Pero en realidad, lo que pasa es que hace varios meses el dueño se tropezó con él en el supermercado y ni siquiera se dignó saludarle. El inquilino lo encontró extraño en aquel momento e incluso le molestó un poco. A medida que el tiempo fue pasando, enterró el insulto real o imaginario en su memoria. Pero el incidente tuvo una consecuencia inconsciente que se manifestó en el retraso de los pagos del alquiler.

En cierto modo, pues, no existe el conflicto unilateral, porque cada conflicto posee unas causas subyacentes, conscientes o inconscientes. En lo que a un conflicto se refiere, no existe el que ha surgido de la nada. En algún lugar, de alguna manera, no importa lo profundas que estén, se han plantado las semillas.

5.2.2 Disputas Personales Versus Estructurales

Se ha de hacer una importante distinción entre los conflictos que pueden denominarse "personales" y los que pertenecen a la categoría de "estructurales".

Estos dos tipos de conflictos son muy diferentes por naturaleza. Una disputa personal implica individuos y sentimientos específicos con respecto a los mismos. Una disputa estructural es más bien un conflicto "genérico" que es endémico en unas circunstancias concretas o en un grupo de personas. Está claro que cualquier disputa estructural será también personal; de lo contrario no podría generar la energía necesaria para crear un problema.

A continuación voy a describir una situación a modo ilustrativo. Beatriz y Manuel van a separarse, ambos muy hartos el uno del otro. "¡Él es tan poco comunicativo!", exclama Beatriz. "¡Es como una estatua! ¡Nunca habla de sus sentimientos y cuando yo intento hacerlo de los míos, da un resoplido y se pone a leer el periódico!"

"¡Ella es la que tiene el problema!", masculla Manuel. "¡Siempre está a un nivel muy emocional! ¡La miras de una forma un poco rara y empieza a llorar! Siempre quiere "hablar" -lo que significa echar algo por los suelos-. No perdona nunca y es entrometida. ¿Por qué?, ¿por qué? y ¿por qué? ¡Eso es lo único que le interesa!"

En ese punto pararía el proceso.

"Beatriz y Manuel. ¿Se han dado ustedes cuenta de que en este momento su discusión no es sólo personal?"

Esto les sorprende muchísimo. "¿Qué quiere decir con que no es sólo personal?", dice Beatriz. "¡Yo diría que sí lo es! ¡Me está volviendo loca!"

"Espere un momento", le contestaría. "Lo suyo es un dilema clásico entre sexos opuestos. Por supuesto que tiene que ver con usted, Beatriz, y con usted, Manuel. Pero si no fuera Manuel el que está aquí y en su lugar estuviera José o Francisco probablemente usted, Beatriz, estaría exponiendo las mismas quejas. Y usted, Manuel, si no fuera Beatriz, si fuera Alicia o Cristina, estaría diciendo lo mismo. ¿Por qué? Porque éste es un asunto muy típico de "hombre y mujer", en el que la mayoría de los hombres y de las mujeres se estarían diciendo lo mismo el uno al otro."

Esto es lo que denomino disputa estructural -un problema que surge tanto de la situación como de los individuos involucrados particularmente-. Es un hecho estadístico que Manuel habla como la mayoría de los hombres y Beatriz como la mayoría de las mujeres. Y cuando han descubierto que se trata de algo común, es fácil que se sientan más aliviados y que pasen a actuar de otro modo.

Las disputas estructurales no son personales. En los negocios internacionales, por ejemplo, las disputas o las malas interpretaciones pueden surgir de diferencias fundamentalmente culturales que no dependen de las personas de los participantes. Si usted no comprende la forma establecida de negociar del país donde se encuentra, puede llegar a sentir que sus representantes actúan con poca sensibilidad, son engañosos y groseros y es posible que ellos opinen lo mismo de usted.

Cualquiera que se halle ante una disputa estructural debe darse cuenta de lo que es: una situación cuyos elementos han estado predeterminados en su mayor parte.

5.2.3. ¿Cómo Resolvemos Un Conflicto?

En la mayoría de los casos el conflicto no se forma por lo «que paso» sino por el significado que le dan las personas a lo ocurrido, y todos estos significados están relacionados con nuestra cultura, nuestros valores, nuestra creencia, en nuestras costumbres, experiencias de vida, etc.

Como somos todos y todas personas distintas, resolvemos nuestros conflictos de manera distinta, pero claro que hay unas formas de resolver los conflictos mejores que otras.

Ahora vamos a ver las distintas maneras que hay para afrontar un conflicto y tratar de resolverlo.

Una es de manera competitiva, otra colaborativa.

COMPITIENDO

Cuando tenemos un conflicto, a veces lo queremos resolver de manera **competitiva**, actuando como si no hubiera nadie más en el mundo y buscando satisfacer sólo nuestro interés, tratando de convencer al otro de que lo que yo quiero es lo mejor. Es muy común que le echemos la culpa al otro de todo lo que está pasando.

COLABORANDO

La otra manera de resolver el conflicto es de forma **colaborativa**, y aquí pensamos en no solo resolver y satisfacer solo nuestros intereses, sino también los de la otra parte.

La negociación colaborativa consiste en que todas las partes involucradas puedan satisfacer sus necesidades, es decir, que todos ganen. Para poder llegar a esto, antes hay que conocer bien cuales son los intereses de la otra persona y sus razones.

Es así como se genera un diálogo, una conversación en donde las dos personas que tiene el conflicto empiezan a negociar.

¿Qué es una Negociación?

Es la comunicación, el dialogo que hay entre dos personas que buscan satisfacer sus intereses. Si nos ponemos a pensar, todo el tiempo estamos negociando, en la escuela con los compañeros, en la familia, en el barrio, en el club, etc. Cuando negociamos lo hacemos para cumplir un deseo una necesidad. Lo hacemos todo el tiempo sin darnos cuenta, por ejemplo cuando tratamos de convencer a los amigos de ir a los videos y no a la plaza o cuando queremos mirar tele y el resto escuchar música, o cuando se decide quien va a sacar el perro a pasear.

Muchas veces ocurre que para una persona algo es un conflicto mientras que para la otra no lo es. Lo importante es ponerse en el lugar del otro, al menos por un momento, para tratar de entender y comprender su comportamiento o postura. Muchas personas lo llaman «ponerse en los zapatos del otro. Para esto, tenemos que sacarnos de la cabeza que solo nosotros tenemos razón y lo único valido es lo que YO sostengo y que el otro esta equivocado.

¿Qué es una Mediación?

MEDIAR es cuando una persona ayuda a que dos o más personas se comuniquen cuando tienen un conflicto. Estas personas tratan de ayudar a resolver o suavizar el conflicto que tienen las otras personas.

Como vimos, en una **negociación**, participan solo las personas que tienen el conflicto,

Mientras que en la **mediación**, hay un tercero **-el mediador-** que ayuda a estas personas a conversar y a llegar a un acuerdo. Es por eso que muchos definen a la mediación como una negociación.

5.2.4 Ética y Valores

La palabra ética proviene del griego *ethos* cuyo significado es "costumbre".

Tiene como objeto de estudio la moral y la acción humana. Su estudio se remonta a los orígenes de la filosofía moral en Grecia y su desarrollo histórico ha sido diverso. Una doctrina ética elabora y verifica afirmaciones o juicios. Esta sentencia ética, juicio moral o declaración normativa es una afirmación que contendrá términos tales como 'malo', 'bueno', 'correcto', 'incorrecto', 'obligatorio', 'permitido', etc, referido a una acción o decisión. Cuando se emplean sentencias éticas se está valorando moralmente a personas, situaciones, cosas o acciones. De este modo, se están estableciendo juicios morales cuando, por ejemplo, se dice: "Ese político es corrupto", "Ese hombre es impresentable", "Su presencia es loable", etc. En estas declaraciones aparecen los términos 'corrupto', 'impresentable' y 'loable' que implican valoraciones de tipo moral.

La ética estudia la moral y determina qué es lo bueno y, desde este punto de vista, cómo se debe actuar. Es decir, es la teoría o la ciencia del comportamiento moral.

Ramas

La ética se subdivide en diferentes ramas, entre ellas:

Ética normativa o teoría de: pone de relieve lo que la mayoría de la gente cree que es correcto o incorrecto, mientras la ética normativa pone el acento en describir lo que las personas deberían de considerar bueno o malo.

Por otro lado, la clasificación que realiza la ética normativa de las acciones humanas como adecuadas o inadecuadas la diferencia de la metaética, que estudia la naturaleza de las declaraciones morales y, también, la diferencia de la ética aplicada, la cual expone las reglas en contextos prácticos y que, por tanto, se ocupa de campos específicos del comportamiento humano y de discutir las respuestas debidas ante estas situaciones.

Se refiere al aspecto de la ética que tiene que ver exclusivamente con la formación y elaboración de las normas sociales, pero no con su seguimiento o cumplimiento, por que ya sería el aspecto fáctico de la ética.

Los Valores Morales (Axiología Moral)

Para la Axiología, una disciplina de la Filosofía, el valor es una cualidad que permite ponderar el valor ético o estético de las cosas, por lo que es una cualidad especial que hace que las cosas sean estimadas en sentido positivo o negativo.

Naturaleza del Valor

Para el Idealismo: Las posturas idealistas tienen los siguientes representantes:
Idealismo objetivo- Considera que el valor existe a pesar del observador (las ideas de Platón / Dios de los neotomistas).

Idealismo subjetivo: Considera que el valor es creado en la conciencia de los individuos y es por lo tanto subjetivo. (Berkeley)

Para el Materialismo: El propósito de la naturaleza del valor está en la capacidad que tiene el ser humano de valorar el mundo objetivamente, es decir, valorarlo tal como es, buscando no alterar, ni deformar esta visión. El mundo debe ser valorado tal como es. De esta forma, la naturaleza del valor es objetiva, pero el valor es interpretado subjetivamente por nuestra conciencia.

Distintas Teorías Axiológicas Acerca De Los Valores

Platón, Kant y Nietzsche [editar] Como se ha dicho, la axiología es la disciplina encargada del estudio del valor, de su naturaleza y esencia, así como de los juicios de valor. Esta disciplina comienza como tal en la segunda mitad del siglo XIX, aunque tiene precedentes remotos, como el del propio Platón, que hace sinónimos valor y ser. En La República, este pensador de la Antigüedad afirma que el Bien es el máximo valor, es decir, aquello a lo que aspira todo. Lo define un tanto oscuramente como el supremo garante del orden en la realidad, siendo el modelo que hombre y sociedad han de perseguir para su perfección. Los valores, según esto, serían los modelos reales que copia nuestro mundo sensible. Su captación, sin embargo, nos resulta complicada, requiriendo un talante especial y gran esfuerzo. Por eso, el gobierno de la Ciudad Ideal se encarga a los filósofos. Basta, eso sí, con conocer lo bueno para aspirar a ello y desearlo, ya que no se concibe que algo tan excelente pueda no ser deseado por quien lo vislumbra. Todo esto conlleva que el proceso educativo ha de apuntar a ese ideal, por el cual el hombre alcanza su perfección. La educación sería la actividad que pretende lograr la esencia del ser humano, que no es sino la realización en él de una serie de valores o metas ideales.

En relación con la naturaleza de esas metas o ideales que hemos definido como valores, Platón afirma que son, como hemos visto, objetos reales. Los valores

serían ideas platónicas. A esta concepción ya se opusieron los sofistas, que con su teoría psicologicista de los valores adoptaron una perspectiva relativista. En este debate se planteaba con siglos de antelación la moderna discusión acerca de la naturaleza de los valores. Así pues, el extremo opuesto a la postura realista platónica, que en tiempos de Platón representaron algunos sofistas (recordemos la doctrina del Homo mensura de Protágoras o las intervenciones de Gorgias en el diálogo que lleva su nombre) es el idealismo kantiano. Vamos a comentarlo muy brevemente.

Kant arroja un dualismo en el que el reino de los fines y del valor se distancia del de los juicios teóricos. Propugna, además, una ética sin contenido, llamada formal, frente a las éticas materiales de naturaleza prescriptivas. Lo único que nos movería a actuar moralmente sería el puro deber, independientemente de la utilidad o satisfacción de lo cumplido. En este sentido, habría que someterse al denominado por él "imperativo categórico", mandato general de la razón que en sus diferentes formulaciones viene a decir que actuemos como quisiéramos que todo el mundo actuase con nosotros. Esto no es algo con realidad propia y definida, sino un ideal que reside en nuestra subjetividad racional. Recordemos que toda la filosofía de Kant trata de los límites del hombre y concluye su imposibilidad para acceder a supuestas realidades absolutas (como eran los valores para Platón). Los ideales o los valores corresponden a la subjetividad del hombre. Son sus ideas (siempre relativas al propio ser humano) las que orientan y determinan la conducta.

En este debate histórico acerca de los valores, hemos de incluir, por supuesto, a Nietzsche, quien realizó una crítica a los procedentes de la cultura judeocristiana y propuso su teoría del Superhombre. Básicamente, su pensamiento se ubica en el anti-esencialismo, por lo que se opone frontalmente a toda la tradición no sólo judeocristiana, sino clásica griega. De hecho, se le considera uno de los antecedentes del actual pensamiento débil o postmoderno. Su propuesta consiste

en la sustitución de los viejos "valores absolutos" de nuestra cultura por una nueva escala de bondades más acorde con la vida (vitalismo) y el instinto. Se trata del dominio de lo subjetivo respecto a lo absoluto-esencial-eterno.

Platón, Kant y Nietzsche han tratado, pues, de los valores; mas la problemática axiológica se plantea con especial relevancia en la polémica decimonónica entre el subjetivismo y el objetivismo. Estas posturas representan dos respuestas distintas acerca de la naturaleza de los valores. La primera ubica el valor en el ámbito de la fisiología y psicología del individuo que valora, mientras que la segunda considera su existencia independiente del sujeto.

El Subjetivismo Axiológico:

Lo apoya la constatable diversidad de creencias, gustos y valores. Nos aturde esta ineludible pluralidad y ello nos tienta a decantarnos por un relativismo cuya versión mejor argumentada la tenemos en el subjetivismo axiológico. Éste defiende que el que algo se considere valioso depende de la impresión que origine en el individuo, de ahí que se vea sujeto a las condiciones del momento histórico, personales, etc. El valor no es absoluto, sino relativo. En realidad, habría tantos valores y sistemas de valores como sujetos. De esta idea parten dos concepciones, que pasamos a caracterizar brevemente:

El Valor Como Experiencia:

La defiende la Escuela Austriaca y de Praga. Sus representantes principales son Alexius Meinong, Christian von Ehrenfels y John Dewey, cuyas ideas se pueden sintetizar en que, independientemente de si el valor nace del agrado o del deseo, siempre residirá en la reacción subjetiva de agrado ante un objeto existente o posible. Todos ellos esgrimen una concepción subjetivista y relativista del valor, basando éste en el interés, emotividad o deseo que produce.

El inconveniente de esta concepción subjetivista es la eliminación de la obligatoriedad universal de someternos a normas no acordes con los propios intereses. De este modo, implicaría un peligroso «todo vale». Pero, desde un enfoque también subjetivista, la Escuela Neokantiana trata de corregir este peligro y realiza una aportación diferente, matizando que el sujeto puede ser la propia especie humana, la totalidad de sus individuos. Esto, como indica el propio nombre de la Escuela, hunde sus raíces en el idealismo kantiano. Lo exponemos a continuación.

Escuela Neokantiana, El Valor Como Idea

En ella englobamos a Guillermo Windelband, Enrique Rickert y Bruno Bauch. Todos parten de la convicción de que el valor es una idea, pues las ideas tienen más potencia impulsora en la conducta humana que los intereses o el propio agrado. Idea en el sentido de que es una pura (sin contenido) categoría mental, una forma subjetiva a priori del espíritu humano, sin más contenido que aquel que le presta la estructura formal de la mente, una idea dependiente del pensamiento colectivo humano. El fundamento que confiere valor es un sujeto, universal: El hombre en general. Pero esta visión tampoco carece de puntos débiles:

- Se queda en el conocer y la metodología, olvidando la ontología.
- Contrariamente a lo que implica, es un hecho que las valoraciones son múltiples, que existen diferencias individuales y no es ese sujeto general quien valora.
- Sus normas vacías no obligan.

Características Del Subjetivismo Axiológico:

Los valores existen en si por si.

- Como entidades absolutas e independientes no necesitan ser opuestos en relación con los hombres de la misma manera que tampoco necesitan relacionarse con las cosas.
- El hombre puede mantener diversas relaciones con los valores.
- Pueden variar históricamente las formas de relacionarse hombres con los valores incluso ser ciegos para percibirlos en una época dada.

El Objetivismo Axiológico

Distinguimos dos vertientes y una idea fundamental: la de la objetividad (realidad) de los valores. Presentamos estas versiones para continuar la discusión a continuación.

El Apriorismo Material Del Valor De La Escuela Fenomenológica

Afirma que los valores son objetos ideales más allá de la experiencia. Serían algo así como ideales de perfección, captados mediante intuiciones emocionales especiales: La estimativa. El principal representante de esta corriente es Max Scheler. Este autor destaca la independencia e inmutabilidad de los valores, puntualizando que sólo nuestro conocimiento de ellos es relativo, no los propios valores. Su pensamiento se contrapone al de Kant, al cual critica. En síntesis, sostiene una ética a priorística pero material que en algunos puntos baraja la noción de Dios. En esto difiere de Nicolai Hartmann, quien elabora su pensamiento desde una posición atea. En España, siguieron los pasos de Scheler Manuel García Morente y José Ortega y Gasset. Ortega y Gasset, por ejemplo, defiende una concepción del valor en la que éste no consiste en una cosa agradable o deseada/deseable. Los valores serían algo objetivo consistente en cualidades irreales residentes en las cosas. Según los fenomenólogos los valores son cualidades absolutas, sui generis, ideales, o cualidades irreales independientes de las cosas o de las estimaciones. No residen en el sujeto, sea

éste empírico o trascendental como propugnaban los subjetivistas. No se confunden con el sujeto valorante, ni con las cualidades físicas de los objetos. Están divorciados del mundo de lo real, pero tienen objetividad y consistencia propias. La persona no los crea, se encuentra con los valores convirtiéndolos en bienes, hace de mediadora entre el mundo del ser y del valor, funde los reinos del ser y del deber. Esto posee un punto flojo, y es que no existe una fundamentación última, o la que dan no se sostiene.

El Valor Como Realidad O El Realismo Del Valor

En este caso los valores residen y se identifican con el ser, están encarnados en lo presente. Esta identificación la encontramos en Platón (ya lo hemos visto), Santo Tomás de Aquino, Francisco Suárez y, en nuestro tiempo, en Louis Lavelle y Rene Le Senne. Pero esta corriente tendrá en Stern uno de sus pensadores más representativos. Este estudioso distingue entre:

- Valores propios, que no precisan de ninguna referencia distinta, como son las personas
- Valores irradiados de tipo simbólico, entre los que están las ideas, la religión, el derecho, el arte, la historia, la sociedad, la salud y la propiedad. No tienen valor propio y se fundamentan en el valor propio del hombre.
- Valores extrínsecos, que son medios para alcanzar un fin, el cual siempre serán los valores propios.

Características Del Objetivismo Axiológico:

- Los valores un reino propio.
- Los valores se hallan en una relación peculiar con las cosas reales valiosas que llámanos bienes.
- Los valores son independientes de los bienes en que se encarnan.

- Los bienes dependen del valor que encarnen.
- Los valores son inmutables no cambian con el tiempo ni de una sociedad a otra.

Eudemonología

Eudemonología (también eudaimonología < griego ευδαίμων ['feliz'] + λόγος ['tratado']). Término acuñado por Schopenhauer —Parerga y Paralipómena, 1851— para designar el estudio o teoría de la vida feliz para el hombre en la medida de sus posibilidades.

Es menester destacar, no obstante, que la noción de vida feliz, entendida dentro del estricto contexto del sistema schopenhaueriano, no está exenta de un cierto carácter contradictorio. En efecto:

El fundamento de este aserto lo brinda Schopenhauer en su obra capital cuando sostiene que "el sufrir [das Leiden] es esencial a la vida" (El mundo como voluntad y representación, I. iv, § 57), idea ésta que lleva hasta sus últimas consecuencias al considerar que "hay sólo un error innato: el de <creer> que existimos [dasind] para ser felices" (Ibid., II. iv, 49). Según lo expuesto, entonces, la noción schopenhaueriana de eudemonología no apunta a una felicidad en sentido absoluto sino que, antes bien, se refiere a suerte de sabiduría práctica (Lebensweisheit) y, en tal sentido, es asimilable a las doctrinas desarrolladas por los moralistas franceses.

Por lo demás, y ya en un sentido más amplio, puede decirse que las consideraciones eudemonológicas son tan antiguas como la filosofía misma. Tan es así que, por ejemplo, Platón pone en boca de Sócrates la idea de que "una vida no examinada no es digna de ser vivida" (Apología, 38a7). La ética aristotélica, por su parte, considera que el fin último del hombre es alcanzar la felicidad

(ευδαιμονία) mediante el ejercicio de una vida contemplativa (βίος θεωρητικός). También las éticas del período helenístico reservan un lugar destacado para las especulaciones eudemonológicas.

El Deber, Las Normas Morales O La Conducta (Deontología)

Deontología (del griego δέον "debido" + λόγος "tratado"), término introducido por Bentham —Deontology or the Science of Morality, en 1834— Con este término se hace referencia a la rama de la Ética (parte de la filosofía que trata de la moral y de las obligaciones del hombre) cuyo objeto de estudio son los fundamentos del deber y las normas morales. Se refiere a un conjunto ordenado de deberes y obligaciones morales que tienen los profesionales de una determinada materia. La deontología es conocida también bajo el nombre de "Teoría del deber" y junto con la axiología es una de las dos ramas principales de la Ética normativa.

Puede hablarse también de una deontología aplicada, en cuyo caso no se está ya ante una ética normativa sino descriptiva e incluso prescriptiva. La deontología aplicada al estudio de los derechos y deberes, particularmente enfocados al ejercicio de una profesión, es el caso de la deontología profesional. Para su aplicación se elaboran códigos deontológicos, los cuales reglamentan, de manera estricta o bien a modo de orientación, las cuestiones relativas al "deber", de los miembros de una determinada profesión. La deontología se nutre por un lado del marco jurídico, y por otro del marco moral.

Su concepto básico es que obrar "de acuerdo a la ética" se corresponde con obrar de acuerdo a un código predefinido. Un apartamiento de una norma previamente definida, en general por escrito, constituye una actitud o un comportamiento no-ético. Por tanto, hablamos del argumento supremo que ha de orientar cualquier conducta.

Por el contrario, existe otra rama, denominada Teleología, que define el obrar éticamente como aquella actitud o comportamiento que contempla el bien para la mayoría, determinando qué es correcto y qué no lo es en función del resultado a alcanzar.

La deontología se divide en 4 fases: Universitaria, Gremial , Ética y Jurídica.

Ética Aplicada

La ética aplicada constituye una de las áreas más prolíficas y actuales de la filosofía contemporánea. Los que hacen ética aplicada desarrollan su trabajo en varias áreas de la sociedad donde la ética posee un papel relevante. Trabajan en ámbitos como la bioética, la ética empresarial, la ética ambiental, la ética legal, la ingeniería ética, la ética de la comunicación, la ética del ciberespacio, etc. Éstos y muchos otros ámbitos, donde se lleva a cabo un intento de tratar con problemas éticos que surgen en la vida cotidiana, constituyen el objeto de estudio de la ética aplicada.

En una primera noción de ética aplicada, podría parecer redundante, puesto que la ética misma es una filosofía práctica, una filosofía de la acción; sin embargo, esa filosofía práctica que Sócrates ejerciera en el Ágora, quiere decir, en el centro de la vida ciudadana de Atenas, con el transcurso del tiempo fue poniendo cada vez más el acento en sus componentes teóricos, hasta casi reducirse en los últimos siglos a una reflexión sobre los fundamentos de las normas.

La Bioética

La bioética es la rama de la ética que aspira a proveer los principios orientadores de la conducta humana en el campo biomédico. Etimológicamente proviene del

griego bios y ethos: "ética de la vida", la ética aplicada a la vida humana y no humana.

En un sentido más amplio, sin embargo, la Bioética no se limita al ámbito médico, sino que incluye todos los problemas morales que tienen que ver con la vida en general, extendiendo de esta manera su campo a cuestiones relacionadas con el medio ambiente y al trato debido a los animales.

La bioética es una disciplina relativamente nueva y el origen del término corresponde al oncólogo norteamericano Van Rensselaer Potter, quien utilizó el término por primera vez en 1970 en un artículo publicado en la revista de la Universidad de Wisconsin "Perspectives in Biology and Medicine" y cuyo título ostentaba por primera vez dicho término: "Bioética: la ciencia de la supervivencia". Posteriormente, el año 1971, Potter publica un libro con el título de "Bioética: Puente hacia el futuro

La bioética abarca las cuestiones éticas acerca de la vida que surgen en las relaciones entre biología, medicina, política, derecho, filosofía, sociología, antropología, teología... Existe un desacuerdo acerca del dominio apropiado para la aplicación de la ética en temas biológicos. Algunos bioéticos tienden a reducir el ámbito de la ética a la moralidad en tratamientos médicos o en la innovación tecnológica. Otros, sin embargo, opinan que la ética debe incluir la moralidad de todas las acciones que puedan ayudar o dañar organismos capaces de sentir miedo y dolor.

El criterio ético fundamental que regula esta disciplina es el respeto al ser humano, a sus derechos inalienables, a su bien verdadero e integral: la dignidad de la persona.

Por la íntima relación que existe entre la bioética y la antropología, la visión que de ésta se tenga condiciona y fundamenta la solución ética de cada intervención técnica sobre el ser humano.

La bioética es con frecuencia material de discusión política, resultando en crudos enfrentamientos entre aquellos que defienden el progreso tecnológico en forma incondicionada y aquellos que consideran que la tecnología no es un fin en sí, sino que debe estar al servicio de las personas.

Las primeras declaraciones de bioética surgen con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, cuando el mundo se escandaliza con el descubrimiento de los experimentos médicos llevados a cabo por los facultativos del régimen hitleriano sobre los prisioneros en los campos de concentración. Esta situación, a la que se suma el dilema planteado por el invento de la fístula para diálisis renal de Scribner (Seattle, 1960), las prácticas del Hospital Judío de Enfermedades Crónicas (Brooklyn, 1963) o la Escuela de Willowbrook (Nueva York, 1963), van configurando un panorama donde se hace necesaria la regulación, o al menos, la declaración de principios a favor de las víctimas de estos experimentos. Ello determina la publicación de diversas declaraciones y documentos bioéticos a nivel mundial.

Principios fundamentales de la bioética En 1979, los bioeticistas Beauchamp, T.L y Childress, J.F,[1] definieron como cuatro los principios de la Bioética: autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia. En un primer momento definieron que estos principios son prima facie, esto es, que vinculan siempre que no colisionen entre ellos, en cuyo caso habrá que dar prioridad a uno u otro dependiendo del caso. Sin embargo en 2003, Beauchamp[2] considera que los principios deben ser especificados para aplicarlos a los análisis de los casos concretos, o sea, deben ser discutidos y determinados por el caso concreto a nivel casuístico.

Los Cuatro Principios Definidos Por Beauchamp y Childress Son

Principio de autonomía Principio de respeto a las personas que impone la obligación de asegurar las condiciones necesarias para que actúen de forma autónoma. La autonomía implica responsabilidad y es un derecho irrenunciable, incluso para una persona enferma. Una persona autónoma tiene capacidad para obrar, facultad de enjuiciar razonablemente el alcance y el significado de sus actuaciones y responder por sus consecuencias.

El principio de autonomía tiene un carácter imperativo y debe respetarse como norma, excepto cuando se dan situaciones en que las personas puedan ser no autónomas o presenten una autonomía disminuida (menores de edad, personas en estado vegetativo o con daño cerebral, etc.) siendo necesario en tal caso justificar por qué no existe autonomía o por qué ésta se encuentra disminuida. En el ámbito médico, el consentimiento informado es la máxima expresión de este principio de autonomía, constituyendo un derecho del paciente y un deber del médico, pues las preferencias y los valores del enfermo son primordiales desde el punto de vista ético y supone que el objetivo del médico es respetar esta autonomía porque se trata de la salud del paciente.

Principio de beneficencia Obligación de actuar en beneficio de otros, promoviendo sus legítimos intereses y suprimiendo perjuicios. En medicina, promueve el mejor interés del paciente pero sin tener en cuenta la opinión de éste. Supone que el médico posee una formación y conocimientos de los que el paciente carece, por lo que aquél sabe (y por tanto, decide) lo más conveniente para éste. Es decir "todo para el paciente pero sin contar con él".

Un primer obstáculo al analizar este principio es que desestima la opinión del paciente, primer involucrado y afectado por la situación, prescindiendo de su opinión debido a su falta de conocimientos médicos. Sin embargo, las preferencias

individuales de médicos y de pacientes pueden discrepar respecto a qué es perjuicio y qué es beneficio. Por ello es difícil defender la primacía de este principio, pues si se toman decisiones médicas desde éste, se dejan de lado otros principios válidos como la autonomía o la justicia.

Principio de no maleficencia (Primum non nocere) Abstenerse intencionadamente de realizar acciones que puedan causar daño o perjudicar a otros. Es un imperativo ético válido para todos, no sólo en el ámbito biomédico sino en todos los sectores de la vida humana. En medicina, sin embargo, este principio debe encontrar una interpretación adecuada pues a veces las actuaciones médicas dañan para obtener un bien. Entonces, de lo que se trata es de no perjudicar innecesariamente a otros. El análisis de este principio va de la mano con el de beneficencia, para que prevalezca el beneficio sobre el perjuicio.

Las implicaciones médicas del principio de no maleficencia son varias: tener una formación teórica y práctica rigurosa y actualizada permanentemente para dedicarse al ejercicio profesional, investigar sobre tratamientos, procedimientos o terapias nuevas, para mejorar los ya existentes en vistas a que sean menos dolorosos y lesivos para los pacientes; avanzar en el tratamiento del dolor; evitar la medicina defensiva y con ello, la multiplicación de procedimientos y/o tratamientos innecesarios.

Principio de justicia Tratar a cada uno como corresponda con la finalidad de disminuir las situaciones de desigualdad (biológica, social, cultural, económica, etc.) En nuestra sociedad, aunque en el ámbito sanitario la igualdad entre todos los hombres es sólo una aspiración, se pretende que todos sean menos desiguales, por lo que se impone la obligación de tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales para disminuir las situaciones de desigualdad.

El principio de justicia lo podemos desdoblar en dos: un principio formal (tratar igual a los iguales y desigual a los desiguales) y un principio material (determinar las características relevantes para la distribución de los recursos sanitarios: necesidades personales, mérito, capacidad económica, esfuerzo personal, etc.)

Las políticas públicas se diseñan de acuerdo a ciertos principios materiales de justicia. En España por ejemplo, la asistencia sanitaria es teóricamente universal y gratuita, por tanto basada en el principio de la necesidad. En cambio, en Estados Unidos la mayoría de la asistencia sanitaria de la población está basada en los seguros individuales contratados con compañías privadas de asistencia médica.

Para excluir cualquier tipo de arbitrariedad es necesario determinar qué igualdades o desigualdades se van a tener en cuenta para determinar el tratamiento que se va a dar a cada uno. El enfermo espera que el médico haga todo lo posible en beneficio de su salud. Pero también debe saber que las actuaciones médicas están limitadas por una situación impuesta al médico, como intereses legítimos de terceros.

La relación médico-paciente se basa fundamentalmente en los principios de beneficencia y de autonomía, pero cuando estos principios entran en conflicto, a menudo por la escasez de recursos, es el principio de justicia el que entra en juego para mediar entre ellos. En cambio, la política sanitaria se basa en el principio de justicia, y será tanto más justa en cuanto que consiga una mayor igualdad de oportunidades para compensar las desigualdades.

La Ética Hacker

Es una nueva ética surgida de (y aplicada a) las comunidades virtuales o cibercomunidades (aunque no exclusivamente). Uno de sus grandes mentores ha sido el finés Pekka Himanen.

Himanen, en su obra *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información* (que contiene un prólogo de Linus Torvalds y un epílogo de Manuel Castells), comienza por rescatar el sentido original del término 'hacker'. Según Himanen, un hacker no es (como suele creerse comúnmente) un delincuente, vándalo o pirata informático con altos conocimientos técnicos (éste es el cracker), sino que hacker es todo aquel que trabaja con gran pasión y entusiasmo por lo que hace. De ahí que el término 'hacker' pueda (y deba) extrapolarse a otros ámbitos como ser, por ejemplo, el científico. Así Himanen escribe, "en el centro de nuestra era tecnológica se hallan unas personas que se autodenominan hackers. Se definen a sí mismos como personas que se dedican a programar de manera apasionada y creen que es un deber para ellos compartir la información y elaborar software libre. No hay que confundirlos con los crackers, los usuarios destructivos cuyo objetivo es el de crear virus e introducirse en otros sistemas: un hacker es un experto o un entusiasta de cualquier tipo que puede dedicarse o no a la informática. "

Según Himanen la ética hacker es una nueva moral que desafía "La ética protestante y el espíritu del capitalismo", (obra escrita hace un siglo por Max Weber) y que está fundada "en la laboriosidad diligente, la aceptación de la rutina, el valor del dinero y la preocupación por la cuenta de resultados. Ante la moral presentada por Weber, la ética del trabajo para el hacker se funda en el valor de la creatividad, y consiste en combinar la pasión con la libertad. El dinero deja de ser un valor en sí mismo y el beneficio se cifra en metas como el valor social y el libre acceso, la transparencia y la franqueza".

La ética hacker es una ética de tipo axiológico, es decir, una ética basada en una determinada serie de valores. Himanen rescata algunos fundamentales, a saber:

- Pasión
- Libertad

- Conciencia social
- Verdad
- Anti-Fascismo
- Anti-Corrupción
- Lucha contra la alienación del hombre
- Igualdad social
- Libre acceso a la información (conocimiento libre)
- Valor social (reconocimiento entre semejantes)
- Accesibilidad
- Actividad
- Preocupación responsable
- Creatividad

También cabe consultar el estudio escrito por Pau Contreras Me llamo Kohfam, identidad hacker: una aproximación antropológica, III Premio de Ensayo Eusebi Colomer de la Fundación EPSON, Barcelona, 2004. Según Contreras, las agrupaciones hackers dan lugar a unas configuraciones sociales en red que se caracterizan por su capacidad de generar conocimiento e innovación. Estas configuraciones en red, llamadas "inteligencias-red" presentan unas propiedades sociales basadas en la meritocracia, la concepción pública del conocimiento generado y la redistribución de éste entre los miembros del grupo. Según el autor, la organización social de los grupos hacker es muy similar a la utilizada en las sociedades primitivas, con liderazgos no coercitivos y sistemas de reputación entre pares basados en la ética hacker como características fundamentales.

Otros aspectos que resaltan de esta ética, es una palabra muy sonada, y muy maravillosa: "Ningun problema debería resolverse 2 veces", aludiendo a que el tiempo de los demas es muy valioso, y cuando resuelvas algo comunicalo a todos

tus compañeros hackers para que puedan resolver otros problemas, aumentando la productividad.

La Deontología Profesional O Ética De Las Profesiones

El término deontología profesional hace referencia al conjunto de principios y reglas éticas que regulan y guían una actividad profesional. Estas normas determinan los deberes mínimamente exigibles a los profesionales en el desempeño de su actividad. Por este motivo, suele ser el propio colectivo profesional quién determina dichas normas y, a su vez, se encarga de recogerlas por escrito en los códigos deontológicos. A día de hoy, prácticamente todas las profesiones han desarrollado sus propios códigos y, en este sentido, puede hablarse de una deontología profesional periodística, de una deontología profesional médica, deontología profesional de los abogados, etc.

Es importante no confundir deontología profesional con ética profesional. Cabe distinguir que la ética profesional es la disciplina que estudia los contenidos normativos de un colectivo profesional, es decir, su objeto de estudio es la deontología profesional, mientras que, tal como se apuntaba al comienzo del artículo, la deontología profesional es el conjunto de normas vinculantes para un colectivo profesional

Meta Ética Valoración De Las Teorías Éticas

La meta ética es la valoración de las teorías éticas y sus fundamentos desde ciencias auxiliares y complementarias a ella como puede ser la lógica.

Tiene por objeto los enunciados que contienen los conceptos del lenguaje moral.

En el caso concreto de la lógica nos sirve para observar la correcta fundamentación de los "principios" éticos cuidando la validez de sus premisas y que de éstas se siga una consecuencia congruente y consistente.

Ética Empírica

Se llama moral o ética empírica dentro de la filosofía kantiana a una ética basada o formulada a partir de la experiencia. Se opone a la ética formal.

La distinción entre la moral y formalismo ético fue establecida por Kant, en sus obras de filosofía práctica, sobre todo en La Fundamentación de la metafísica de las costumbres. La preocupación más honda del filósofo de Königsberg consistió en crear una doctrina libre de elementos derivados del mundo de los hechos, es decir, un sistema exclusivamente racional y a priori.

Entre la moral empírica y la ética formal existe una aguda oposición, en lo que atañe el método que debe emplearse para llegar al conocimiento de las reglas rectoras de la conducta moralmente buena. El subjetivismo es una de las variantes de la ética empírica. Si las ideas morales varían de individuo a individuo o de sociedad a sociedad, lo bueno y/o malo carecerán de existencia objetiva, ya que dependen de los juicios estimados de los hombres. Así aparecen, por una parte, al subjetivismo ético social, llamado antropologismo o subjetivismo ético específico.

Ética Utilitarista

El utilitarismo es un marco teórico para la moralidad, basado en una maximización cuantitativa de consecuencias buenas para una población. La moralidad de cualquier acción o ley viene definida por su utilidad para la humanidad. Utilidad es una palabra que significa que las consecuencias positivas deben estar maximizadas. Estas consecuencias usualmente incluyen felicidad o satisfacción

de las preferencias. El utilitarismo es a veces resumido como "el máximo bienestar para el máximo número de personas". En resumen, el utilitarismo recomienda emplear métodos que produzcan más felicidad o aumenten la felicidad en el mundo.

Ética Cristiana

La teología moral es una rama de la filosofía que trata con el bien y el mal en el comportamiento humano. La mayoría de las religiones tienen un componente moral, religioso y de abordar el problema de la ética históricamente dominado por la ética secular enfoques. Desde el punto de vista de teológico en las religiones, en la medida en que la ética se deriva de verdad revelada de las fuentes divinas, la ética se estudia como una rama de la teología. Muchos creen que la Regla de Oro, que enseña a la gente a "tratar a los demás como usted quiera ser tratado", es un denominador común en muchas de los principales códigos morales y las religiones.

La ética cristiana radica en la práctica del bien y de las buenas obras. Tal como lo manda Cristo (Jesús) en el Evangelio: "Haced el bien a tu prójimo como a ti mismo" Jn7, 10-19, por otra parte, el bien o el buen obrar esta presente de modo intrínseco en la persona misma la cual ha sido hecha a imagen y semejanza de Dios... Cabe hacer notar que en la cultura luterana de los países nórdicos se cree que el hombre no es bueno en si mismo y que necesita a Dios para librarse de su mal obrar.

Ética Epicureísta

Epicuro, afirmó que es bueno todo lo que produce placer, pues el placer, según él, es el principio y el fin de una vida feliz. Pero para que el placer sea real debe ser moderado, controlado y racional.

Epicuro definió el placer como la satisfacción de las necesidades del cuerpo y la tranquilidad del alma. El ser humano está compuesto de cuerpo y alma, y los placeres de la última son superiores a los del cuerpo. En su opinión, la paz interior puede alcanzarse al reducir las necesidades del cuerpo y acabar con las inquietudes y temores.

Para el Epicureísmo, lo malo es todo aquello que le produce dolor al ser humano. Son las cosas que nos hacen o nos afectan en el sentido espiritual y que a la vez al cuerpo.

Desde el inicio de la reflexión filosófica ha estado presente la consideración sobre la praxis. Platón elabora un completo tratado de ética política, la República. Aristóteles hace el primer tratado de ética, la Ética a Nicómaco, basada en la convicción de que todo ser humano busca la felicidad (ética eudemónica). Los estoicos y los epicúreos propusieron comportamientos morales basados en principios opuestos: la virtud, vivida con moderación (estoicismo), y la búsqueda del placer (epicureismo).

Los filósofos éticos posteriores elaboraron de diversos modos estos principios, hasta la revolución de Immanuel Kant, que rechaza una fundamentación de la ética en otra cosa que no sea imperativo moral mismo. Los filósofos idealistas desarrollaron esta moral del imperativo categórico.

La ética del siglo XX ha conocido aportes importantísimos por parte de numerosos autores: los vitalistas y existencialistas desarrollan el sentido de la opción y de la responsabilidad, Max Scheler elabora una fenomenología de los valores... Autores como Alain Badiou han intentado demostrar que esta principal tendencia (en las opiniones y en las instituciones), la cuestión de "la ética" en el siglo XX, es en realidad un "verdadero nihilismo" y "una amenazante denegación de todo pensamiento".[1] Recientemente, y desarrollando un análisis en profundidad de los

orígenes y fundamentos de la ética, han aparecido diversos estudios sobre el papel de las emociones en el desarrollo de un pensamiento ético antifundacionalista, como han indicado Richard Rorty o Jordi Vallverdú (www.vallverdu.cat). En las últimas dos décadas, el filósofo escocés MacIntyre establece nuevas herramientas de análisis histórico-filosófico de distintas versiones rivales de la ética.

La ética es una de las principales ramas de la Filosofía, ya que cabe dentro del estudio del ser mientras tenga bondad o maldad en sus actos.

5.2.5 Definición De Valor

Para resolver un conflicto ético en la evaluación de aprendizajes los valores son fundamentales, a continuación se explica de manera detallada el concepto de valor, características, clasificación, y lo que la compone en el ámbito escolar.

La palabra valor viene del latín valor, valere (fuerza, salud, estar sano, ser fuerte). Cuando decimos que algo tiene valor afirmamos que es bueno, digno de aprecio y estimación. En el campo de la ética y la moral (cuyas definiciones veremos más adelante) los valores son cualidades que podemos encontrar en el mundo que nos rodea. En un paisaje, por ejemplo, en unas personas, en una sociedad, en un sistema político, en una acción realizada por alguien y así sucesivamente¹:

De los valores depende que llevemos una vida grata, alegre, en armonía con nosotros mismos y con los demás, una vida que valga la pena de ser vivida y en la que podamos desarrollarnos plenamente como personas

Dentro de las definiciones que podemos encontrar de valor, están las de algunos autores que nos dan su punto de vista y los definen como

Para Kluckhohn, un valor no es simplemente una preferencia, sino una preferencia que se cree o se considera justificada, ya sea moralmente, como fruto de un razonamiento o como consecuencia de un juicio estético aunque por lo general se compone de 2 o 3 criterios o de la combinación de todos ellos.

Machotka define el valor como un conjunto interiorizado de principios derivados de experiencias pasadas, que han sido analizadas en función de su "moralidad". Estos principios permiten al individuo actuar, durante un periodo de tiempo determinado, con prontitud, de manera previsible y metódica con plena conciencia de las consecuencias de sus actos y con una sensación interior de "Corrección".

Hasta cierto punto, el individuo, intenta poner sus valores y "reta porque los demás los observen".

Jacob y Flink afirman que un valor es "auténtico, cuando la conducta es sancionada por él y no mediante penas coactivas extremas".

Shirk sostiene que un valor no es un mero vocablo aislado, sino una abreviatura de una relación trilateral, que engloba:

1. Aquello que se prefiere, lo cual implica asimismo aquello que se desecha.
2. Una persona que prefiere y desecha (es decir, discrimina).
3. El contexto en el que se desarrolla dicha actividad.
4. Un valor representa algo importante en la existencia humana

Con lo anterior podemos determinar que los valores son propios de cada persona y nos acompañan durante toda la vida en nuestras relaciones con los otros, en nuestros intereses, sentimientos y posibilidades de actuar frente a diversas situaciones.

Los valores marcan nuestras actitudes y conductas, además de marcar nuestra interacción con los otros, influyendo directamente en nuestro comportamiento.

Es importante reconocer que cada persona va construyendo su propia escala de valores procurando comportarse de acuerdo a ella, pero no debemos dejar de lado la influencia que recibimos de nuestra familia, de la escuela, del grupo de iguales y de los medios de comunicación, llegando a ser algunos valores propios de cada cultura y/o de cada grupo social.

5.2.6 Características De Los Valores

Todo valor se caracteriza por ser histórico, real, bipolar, jerárquico, bueno y un patrón de conducta. En cuanto a la primera característica se entiende que el grado de significación y la existencia de algunos valores están ubicados dentro de una época determinada y en un grupo considerable de seres humanos. Cada época histórica, de acuerdo con sus necesidades hace énfasis en determinados valores.

Así mismo el valor reside en algo real y objetivo; no es imaginario ni tampoco subjetivo o afectivo, en cuanto al tercero es bipolar por que es necesario entender o ser consciente que todo valor se ubica dentro de dos polos opuestos, bueno – malo, positivo – negativo, superior – inferior. Es jerárquico considerando que son clasificados de acuerdo con una escala de significación o importancia. Además es bueno ya que siempre significan algo bueno para quien los adopta y finalmente los valores se convierten en propósitos de quien los construye o adopta e induce a actuar en función de él.

Otras de las características propias de los valores son:

- No son transferibles, ya que cada persona es la que debe construirse los.
- Los valores están íntimamente relacionados con alguien que valore.

- Los valores no existen por si solos, siempre están relacionados con un sustantivo del cual dependen.
- No son estáticos e inamovibles, son vivos, cambiantes.

Estas características se complementan entre si en cada valor. Ahora es importante enfatizar que son las personas las que dan sentido a los valores.

Cada uno de los seres humanos estamos llamados a construir nuestros propios valores, siendo conscientes que estos afectan en nuestra conducta, configuran y modelan nuestras ideas y condicionan nuestros sentimientos. A lo largo de toda nuestra vida, los valores nos acompañan, crecen con nosotros, quizás cambian y se modifican, pero somos nosotros los que le damos sentido a ellos, ya que depende de la interiorización que les damos a lo largo de nuestro proceso de socialización.

El medio y las personas con las que convivimos son un referente y un ejemplo durante toda nuestra vida y más aún en la infancia, etapa en la que los aprendizajes se realizan en mayor medida por imitación y es en este momento donde se inicia la interiorización de cada uno de los valores que vemos reflejados en el medio que nos rodea.

5.2.7 Clasificación De Los Valores

Al igual que los seres humanos clasificamos nuestras necesidades en primarias y secundarias, los valores pueden ser fundamentales o secundarios.

Entre los valores fundamentales encontramos los que se refieren directamente a la conservación de la vida, por ejemplo: La salud, el alimento, la vivienda, la familia, la educación.

Entre los secundarios están los que favorecen un mayor desarrollo y perfección del ser humano, por ejemplo la democracia, la amistad, la solidaridad, entre otros.

Todos los valores coinciden en que tienen como fin último mejorar la calidad de nuestra vida, de acuerdo al objeto que se valora podemos clasificarlos en:

- **Valores biológicos:** Traen como consecuencia la salud y se cultivan mediante la educación física e higiénica. Por lo anterior, estaríamos hablando de la vida, la salud física, afectiva, volitiva, intelectual espiritual.
- **Valores sensibles:** Conducen al placer, la alegría y el esparcimiento, son los valores de agrado / desagrado.
- **Valores económicos:** Nos proporciona todo lo que no es útil, son valores de uso y de cambio, por lo que en el se encuentran los bienes y medios de producción, dinero.
- **Valores estéticos:** Nos muestran la belleza en todas sus formas; sentido del arte, de la armonía y del equilibrio; captación, creación y expresión de la belleza con técnicas, hábitos, destrezas y recursos expresivos.
- **Valores intelectuales:** Nos hacen apreciar la verdad y el conocimiento, puesto que gracias a ellos podemos lograr una percepción mas adecuada del mundo que nos rodea, para comprenderlo, adaptarnos y modificarlo. (Verdad, falsedad, conocimiento, error)
- **Valores religiosos:** Nos permiten alcanzar la dimensión de lo sagrado. Se revelan en objetos que nos son dados como absolutos. En esta clasificación encontramos la vida de relación con Dios, religiosidad, santidad y perfección.
- **Valores morales:** Su práctica nos acerca a la bondad, la justicia, la libertad, la honestidad, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, el agradecimiento, la lealtad, la amistad y la paz entre otros.
- **Valores ecológicos:** Hacen referencia no solo al conocimiento de la naturaleza, sino también al respeto que se merece por parte de nosotros como seres humanos.
- **Valores sociales:** Gracias a ellos las personas somos más independientes, más singulares en el fortalecimiento de nuestra personalidad. A este grupo

hacen parte las relaciones familiares, comunitarias, la convivencia, sociabilidad, lealtad, solidaridad y cooperación.

5.2.8 ¿Para Qué Sirven Los Valores?

En las personas hay un enorme potencial inexploratorio que se va estimulando en el crecimiento personal y en cada persona descubriéndolo en si mismas. Todos queremos que la gente sea honesta, leal, creativa y responsable, que fortalezca los valores que tienen y adquieran nuevos.

Es por ello que los valores no son ideales, estáticos o abstractos, sino bienes que trascienden y se proyectan desde las personas hacia su entorno familiar y de convivencia. La familia, es el centro y motor del desarrollo humano que bien estructurado, significa un conjunto armónico de valores tales como: responsabilidad, constancia, laboriosidad, creatividad, entre otros que se refuerzan cada día.

La utilidad de los valores, sirve para formar personas que tengan metas, para formar un estilo de vida, una filosofía de estudio y de trabajo, que se apoya en la aplicación del conocimiento, pero más todavía en el desarrollo de habilidades y capacidades, en la consecución de hábitos positivos, en la formación constante que busca el mayor perfeccionamiento posible.

Esto empieza a hacerse realidad en un clima propicio de interacción (sobre todo en la familia) en el que sobresale el buen humor, el optimismo y la confianza.

Para lograr la firme realización de los valores a través del ejemplo, cuando se forman en valores y con valores, la educación se transforma en una poderosa fuente de realización personal penetrándose en todos los campos de la sociedad.

Un aspecto indispensable es que el ejemplo venga de los padres de familia y los educadores, los cuales son los primeros en adaptar y vivir los valores, de manera operativa y comprobable.

Si se pretende que los valores se arraiguen en las personas, el instrumento más eficaz es vivirlos consciente y habitualmente, a pesar de los errores que se cometan y a pesar de los anti-valores.

Nada puede enseñar lealtad, sino no se es leal, o comunicar responsabilidad si no se es responsable, o hacer que los demás se respeten si uno no respeta primero; es una ley muy sencilla pero clara y sin ambigüedades.

Cada uno motiva el “desaprendizaje” de los antivalores con los valores que tiene. Por eso es muy importante ver en los demás primero sus valores, para luego ayudarles a combatir los antivalores de una forma constructiva, abierta y sincera.

5.3. EL DESARROLLO MORAL Y SU RELACIÓN CON LOS CONFLICTOS ÉTICOS

Hablar de desarrollo moral implica comprender que el ser humano se mueve en colectivo a través de la relación con los otros y los valores que la persona tengan y haya adquirido durante su proceso de formación, esto marca a su vez cómo la persona resuelve sus conflictos y cómo maneja situaciones propias del desarrollo escolar como la evaluación de aprendizajes.

A continuación se presentan los postulados de una serie de autores que permiten dimensionar la influencia del desarrollo moral y la forma en que las personas enfrentan sus conflictos, específicamente con relación a la evaluación de aprendizajes

5.3.1. Etapas Del Desarrollo Moral Según Kohlberg

Una vez mencionadas las características que poseen los estadios para Kohlberg, es importante retomar los tres niveles que a propuesto para el desarrollo moral, sin olvidar que estos niveles poseen diferentes etapas que están a su vez ligadas al desarrollo cognitivo y juicio moral de cada individuo.

NIVEL 1: Moralidad Preconvencional (de los cuatro a los diez años). El énfasis en este nivel esta en el control externo. Los niños observan los patrones de otros ya sea para evitar el castigo o para obtener recompensa. En este nivel el niño responde a las reglas culturales y a las etiquetas de bueno y malo, correcto o equivocado, pero interpreta estas etiquetas ya sean en términos de las consecuencias hedonísticas o físicas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o en términos del poder físico de quienes enuncian las reglas y etiquetas. El nivel se divide en las siguientes dos etapas:

- **ETAPA 1:** La orientación de obediencia por castigo. las consecuencias físicas de una acción determinan la bondad o maldad sin considerar el significado humano o el valor de estas consecuencias. La evitación del castigo y el respeto incuestionable al poder son valiosos por su propio derecho, y no en términos del respeto por un orden moral subyacente que se sustenta por el castigo y la autoridad es decir, las personas obedecen las reglas para evitar el castigo. Una acción buena o mala esta determinada por las consecuencias físicas.
- **ETAPA 2:** La orientación instrumental relativista u orientación por el premio personal. La acción correcta consiste en aquello que instrumentalmente satisface las propias necesidades y ocasionalmente las necesidades de los otros. Las relaciones humanas son vistas en términos mercantilistas. Los elementos de la igualdad, la reciprocidad del mutuo compartir están

presentes, pero siempre son interpretados en una forma practica. La reciprocidad es un asunto de me das y te doy, no de lealtad, gratitud o justicia. Con lo cual, las necesidades personales determinan la aceptación o desviación. Se devuelven favores a partir del intercambio si te ayudo, me ayudaras.

NIVEL 2: Moralidad de conformidad con el papel convencional (de los diez los trece años) Los niños ahora quieren agradar a otras personas, todavía observan los patrones de otros pero los han interiorizado en cierta medida. Ahora quieren ser considerados buenos por gente cuya opinión es importante para ellos. Son capaces de asumir los papeles de figuras de autoridad lo suficientemente bien como para decidir si una acción es buena según sus patrones. Lo cual, tienen en cuenta las expectativas de la sociedad y sus leyes sobre un dilema moral.

- **ETAPA 3:** La orientación de la concordancia interpersonal o de niño bueno-niña buena. El buen comportamiento es aquel que complace o ayuda a otros y es aprobado por ellos. Hay mucha conformidad a imágenes estereotipadas de lo que es mayoría o comportamiento natural. El comportamiento frecuentemente es juzgado por la intención se convierte en algo importante por primera vez , se gana aprobación por ser bueno. El niño mantiene buenas relaciones y busca la aprobación de los otros.
- **ETAPA 4:** La orientación de ley y orden. Hay una orientación hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. El comportamiento correcto consiste en hacer el propio deber, mostrar respeto por la autoridad y mantener un orden social dado que se justifica en si mismo. Al decidir el castigo para una mala actuación, las leyes son absolutas. En todos los casos debe respetarse la autoridad y el orden social establecido.

NIVEL 3: Moralidad de los principios morales autónomos (de los trece años en adelante, si acaso) En este nivel se llega a la verdadera moralidad, por primera vez la persona reconoce la posibilidad de un conflicto entre dos patrones aceptados socialmente y trata de decidir entre ellos. El control de la conducta es interno ahora, tanto en los patrones observados como en el razonamiento acerca de lo correcto y lo incorrecto. Los juicios están basados en lo abstracto y por principios personales que no necesariamente están definidos por las leyes de la sociedad.

- ETAPA 5 La orientación legalística o de contrato social. Generalmente tiene tonalidades utilitaristas, la acción correcta tiende a ser definida en términos de los derechos generales del individuo y de los estándares que han sido críticamente examinados y acordados por la sociedad entera. Hay una clara conciencia del relativismo de los valores y opiniones personales y un énfasis correspondiente hacia los procedimientos y reglas para llegar al consenso. A parte de lo que es constitucionalmente y democráticamente acordado, lo correcto es un asunto de valores y opiniones personales. El resultado es un énfasis en el punto de vista legal pero con un énfasis sobre la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social. Fuera del ámbito legal el contrato libremente acordado es cumplido como obligatorio.
- ETAPA 6: La autoridad de principios éticos universales. Lo correcto es definido por la decisión de la conciencia de acuerdo con los principios éticos auto elegido que apelan a la comprensión lógica, consistencia y universalidad. Estos principios son abstractos y éticos y no son reglas morales concretas como los diez mandamientos. La etapa 6 supone principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales. Lo que es bueno y conforme a derecho, es cuestión

de conciencia individual e involucra los conceptos abstractos de justicia, dignidad humana e igualdad. En esta fase las personas creen que hay puntos de vista universales en los que todas las sociedades deben estar de acuerdo.

A continuación damos a conocer aspectos generales que tienen que ver con el juicio moral en cada uno de los estadios propuestos por este autor (ver tabla 2)

Tabla 2. Estadios del juicio moral según Kohlberg

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estado
<p>Nive1: Moral Preconvencional</p> <p>Etapa 1: La orientación de obediencia por castigo</p>	<p>Someterse a reglas apoyadas por el castigo, obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad.</p>	<p>Evitar el castigo, poder superior de las autoridades</p>	<p>Punto de vista egocéntrico.</p> <p>No considera los intereses de otros ni reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vistas. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>
<p>Etapa 2: orientación instrumental – relativista u orientación por el premio personal</p>	<p>Seguir reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato, actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un intercambio igual.</p>	<p>Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses.</p>	<p>Perspectiva concreta individualista. Consciente que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo, el bien es relativo (en el sentido concreto individualista).</p>
<p>Nivel 2: Moralidad de conformidad con el papel convencional</p>	<p>Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa</p>	<p>La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás, creer en la regla de oro; deseo de mantener las</p>	<p>Perspectiva del individuo a otros individuos: Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de</p>

<p><u>Etapa 3.</u> La orientación de concordancia interpersonal o de niño bueno – niña buena</p>	<p>mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.</p>	<p>vista a través de la regla de oro concreta poniéndose en el lugar del otro.</p>
<p><u>Etapa 4:</u> La orientación de ley y orden</p>	<p>Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución. Ser consciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo.</p>	<p>Mantener la institución en marcha; imperativo de consciencia de cumplir las obligaciones.</p>	<p>Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos a motivos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.</p>
<p><u>Nivel 3: Moralidad de los principios morales autónomos.</u></p> <p><u>Etapa 5:</u> La orientación legalística o de contrato social</p>	<p>Ser conciente de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores o reglas, son relativas a su grupo. Las reglas son mantenidas por el contrato social.</p>	<p>Sentido de obligación de ley, a causa del contrato social, de ajustarse a las leyes por el bien de todos, protección de los derechos. Se acepta libremente el compromiso.</p>	<p>Perspectiva de acuerdos sociales y contratos que se fundan en valores y derechos anteriores a la sociedad. Considera puntos de vista morales y legales.</p>

<p><u>Etapa 6:</u></p> <p>La orientación de principios éticos universales.</p>	<p>Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes son validas porque se apoyan normalmente en estos principios.</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p>La perspectiva es de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad: Las personas son fines en si mismas y como tales se les debe tratar.</p>
---	---	---	--

Fuente: El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg, editorial Narcia S.A., Madrid 1998., Pg 55

5.3.1. Teoría De Carol Gilligan

Retomando la Teoría del juicio Moral de Kohlberg, quien realizó su investigación únicamente con hombres, se vio la necesidad de observar el punto de vista de otro autor acerca de esta, y quien mejor que su discípula Carol Gilligan, quien trabajó con mujeres y extendió su investigación con la ética del cuidado.

Carol Gilligan fue discípula de Kohlberg en la Universidad de Harvard, y estaba muy familiarizada con sus investigaciones. Sin dudar de la importancia de la exposición sobre el desarrollo moral que hacía su maestro, observó en estas algunas deficiencias:

- Kohlberg realizó sus investigaciones sólo sobre sujetos del sexo masculino.
- Kohlberg usaba dilemas morales hipotéticos, que podrían estar sesgados en su planteamiento y provocar desviaciones en las respuestas de los sujetos.

Ante estas deficiencias, Gilligan realizó un nuevo estudio en el cual los sujetos eran mujeres y los dilemas que se proponían eran cuestiones reales, como el aborto. El resultado fue el descubrimiento de un modelo ético diferente al propugnado por Kohlberg. Si éste propugnaba como modelo de desarrollo moral una **ética de la justicia**, en los estudios de Gilligan salió a la luz la **ética del cuidado**.

A partir de esta concepción, Gilligan elaboró un cuadro del desarrollo moral en el ámbito de la ética del cuidado que corresponde en grandes líneas al cuadro que propuso Kohlberg en el ámbito de la ética de la justicia. Aunque formalmente los tres niveles de desarrollo que propone Gilligan se estructuran sobre la dinámica de los de Kohlberg, su contenido es muy diferente. Esto tiene que ver con las diferencias básicas entre estas éticas: ambas defienden la igualdad, pero la ética de la justicia se centra en la imparcialidad y la

universalidad, lo que elimina las diferencias, mientras que la del cuidado pone .en evidencia el respeto a la diversidad y a la satisfacción de las necesidades del otro. Desde este punto de vista se entenderá la diferente orientación que la ética del cuidado de Gilligan da al desarrollo moral:

Tabla 3. Desarrollo moral según Gilligan

Primer nivel	Atención al Yo para asegurar la supervivencia: el cuidado de sí misma.
Transición	Consideración del planteamiento del primer nivel como egoísta.
Segundo nivel	Conexión entre el Yo y los otros por medio del concepto de responsabilidad: la atención a los demás y la relegación de sí misma a un segundo plano.
Transición	Análisis del desequilibrio entre autosacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros .
Tercer nivel	Inclusión del Yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado. Necesidad de equilibrio entre el poder y el cuidado de sí misma, por una parte, y el cuidado a los demás por la otra.

Fuente: <http://www.aquichan.unisabana.edu.co/include/ggetdoc.php?id=122&article=34&mode=pdf>

5.3.2. Kohlberg vs. Gilligan

A continuación se da a conocer un paralelo entre los autores de las dos teorías que tratan el tema del juicio moral, y la ética del cuidado en donde el primero se

enfatisa en la persona dentro de la sociedad y la segunda se centra en la persona como individuo frente a la misma.

Tabla 4. Kohlberg vs Gilligan

Kohlberg	Gilligan
1. Entendimiento egocéntrico de la imparcialidad basado en la necesidad individual. (podríamos decir que es no tener en cuenta a los demás).	1 Atención al yo para asegurar la supervivencia (también es mirar sólo por sí mismo). Transición : consideración de este juicio como egoísta.
2 Concepto de la justicia anclado en las convenciones compartidas del acuerdo social (basarse en las normas sociales, por ejemplo en lo que es legal o no).	2 Entendimiento de la conexión entre el Yo y los otros, mediante el concepto de responsabilidad. Lo bueno es la atención a los demás (por lo tanto posponerse a sí misma). Transición : Análisis del desequilibrio entre auto sacrificio y cuidado, reconsideración de la relación entre el Yo y los otros.
3 Entendimiento de los principios de la justicia: igualdad y reciprocidad. (se entiende que puede no coincidir lo justo y lo legal. Lo que se hace es aplicar por sí mismo los principios de la justicia).	3 La responsabilidad del cuidado incluye a la vez al Yo y a los otros. Hay que hacer equilibrios entre el poder y el cuidado de sí misma por una parte, y el cuidado a los demás por la otra.

Fuente: <http://www.aquichan.unisabana.edu.co/include/getdoc.php?id=122&article=34&mode=pdf>

5.4. POSIBLES SOLUCIONES A LOS CONFLITOS ÉTICOS EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Entre conflicto y evaluación existe una dicotomía ya que ambas apuntan a un cambio que implica crecer y aprender desde esta perspectiva la evaluación debe apuntar a la determinación de objetivos, sus posibilidades, sus condiciones y medios de realización, lo que nos será de fundamental

importancia al momento de elaborar la planificación y la ejecución de la evaluación. En donde el proceso evaluativo se convierte en una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden.

En este caso tal como lo señala (B. Maccario) "Evaluación es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión. "

Entendido el concepto de evaluación podríamos afirmar que el conflicto que surge dentro de la evaluación se puede resolver teniendo en cuenta la forma en que cada individuo actúa y se apropia de su proceso educativo partiendo desde un pensamiento competitivo y comparativo en donde pondrá en tela de juicio que es lo que quiere y espera de la evaluación. Para poder llegar a esto, antes hay que conocer bien cuáles son los intereses del individuo y sus razones, es así como se genera un diálogo y se empieza a negociar para darle solución al conflicto. Ya que siempre se piensa en evaluación como un descalificativo de todo proceso social y educativo por esto mismo la evaluación tiene que ser vista como un proceso crítico, y no un simple calificador tal como lo señala "Stenhouse"

6. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo daremos cuenta sobre el enfoque metodológico, etapas, instrumentos, población y muestra que fueron empleados en el transcurso de este ejercicio investigativo.

6.1 EL ENFOQUE METODOLÓGICO

El proceso descrito teóricamente se concreta en el diseño metodológico, desarrollado y establecido a través de las fases de investigación, denominado investigación evaluativa, que se apoya en la recolección de información documental y estadística, para luego hacer una comprensión e interpretación de los procesos que están siendo desarrollados en la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, con respecto al tema de la evaluación de aprendizajes y los conflictos éticos que surgen. El proceso de interpretación y comprensión está mediado por la reflexión crítica sobre el objeto fenómeno de estudio, lo que permite el surgimiento de unas nuevas constataciones que nutren las conceptualizaciones y precisan las categorías propuestas (Cifuentes y otros, 1993).

Cook y Reichardt (1982) definen este diseño metodológico como el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en los que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos.

Entre las características de la investigación evaluativa se tiene que sus propósitos son múltiples y exigen una diversidad de métodos, es decir, el cualitativo y el cuantitativo pueden acompañarse mutuamente con el fin de ofrecer percepciones y comparaciones que, por separado, no se podrían ver; se emplean diferentes técnicas con las que el investigador podrá realizar triangulaciones correspondientes al tema de investigación; además, el investigador es un agente para describir y evaluar.

Participantes En la investigación

Se tuvieron en cuenta estudiantes de pregrado de la Facultad de educación de la USB de todos los niveles de Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Inglesa

Técnicas e Instrumentos de recolección de la información

Como técnicas e instrumentos de recolección de la información se tienen en cuenta la encuesta, que permiten recolectar información de fuentes primarias protagonistas de los procesos, para registrar los datos recogidos como instrumentos se cuenta con:

Los cuestionarios de pregunta abierta y cerrada de acuerdo a las categorías establecidas en la investigación, estos cuestionarios se entrega a los participantes en la investigación para que los resuelvan en el desarrollo de la encuesta y al tiempo se envían por medios electrónicos.

Procedimiento

Los procedimientos desarrollados en el proyecto se reflejan en las fases de investigación que se presentan a continuación:

Fase 1: Caracterización del problema teniendo en cuenta elementos de orden conceptual y práctico.

El problema planteado inicialmente en el proyecto es objeto de análisis permanente por parte del grupo de investigación INEVAFOR, esto implica construir y reconstruir las categorías conceptuales, de acuerdo a los hallazgos en el estado del arte y análisis documental sobre la temática. Con esta base la

autora de este trabajo retoma el trabajo del grupo INEVAFOR y se centra en analizar los conflictos éticos que surgen en la evaluación de aprendizajes

Fase 2: Fundamentación teórica y conceptual

Se centra en la construcción del fundamento teórico y conceptual sobre las categorías objeto de estudio de la investigación

Fase 3: Trabajo de campo

Caracterización y selección de los participantes en la investigación

Diseño de los instrumentos para indagar sobre la evaluación de aprendizajes y los conflictos éticos que surgen en este contexto

Aplicación de los instrumentos diseñados a la población participante en la investigación

Fase 4: Sistematización y análisis de la información recolectada

Sistematizar la información recogida en la aplicación de los instrumentos para consolidar la fase de reconstrucción teórica

Fase 5: Consolidación de conclusiones, prospectivas y sugerencias

A partir del análisis de los resultados de la información recolectada y proponer conclusiones, prospectivas y sugerencias para la implementación de la evaluación de aprendizajes y la resolución de conflictos éticos que surgen en este proceso

Organización y análisis de la información recolectada

Una vez se obtiene la información se hace preciso revisar y analizar esa información para llegar a las conclusiones adecuadas sobre su significado y

posterior aplicación en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación
Las técnicas básicas para analizar datos de tipo cualitativo, como los que aquí interesan, son el proceso de categorización, el análisis de contenido y la triangulación.

Análisis de contenido

Cuando se recogen datos con métodos de enfoque cualitativo-interpretativo, conviene analizar la información para sistematizar, todo lo posible, ese gran número de cuestiones, muy enriquecedoras y muy ilustrativas, pero que aparecen sin organizar. Por ello, conviene:

1. Determinar la amplitud del análisis.
2. Concretar la unidad de análisis
3. Identificar, seleccionar y estructurar las categorías de análisis
4. Codificar los datos.
5. Analizarlos según sea la naturaleza de la investigación, para el caso la investigación evaluativa

Desde una perspectiva más general, aplicable a todo proceso investigativo, pueden formularse los siguientes momentos en el análisis de datos

- Análisis sistemático del contenido de toda la información obtenida.
Categorización
- Profundización, comentario y contraste de los datos entre los investigadores
- Concreción y redacción de los resultados en el informe final.

El Proceso De Categorización

Para Cerda (2005) los términos categorizar o categorización incluyen las funciones propias de clasificar, conceptuar o codificar lo que implica un ordenamiento u organización y a la vez el establecimiento de significados de los objetos, lo cual facilita la definición y caracterización de los contenidos de cada unidad.

Los procesos de categorización se realizan al inicio sobre la base de procesos de asociación analógica de características o atributos, luego se establecen las reglas para los procesos de categorización que son dictadas por los principios de la lógica. La categorización es un proceso continuo y progresivo, el cual se va refinando y perfeccionando a través de la investigación.

Lofland citado por Cerda (2005) sugiere una serie de pasos en el proceso de categorización que serán seguidos en el presente trabajo investigativo, estos son:

- Transcribir los contenidos de la información
- Dividir los contenidos en unidades temáticas significativas
- Categorizar, conceptualizar, clasificar y codificar
- Asignar subcategorías o propiedades descriptivas
- Integrar o agrupar en categorías más amplias
- Agrupar las categorías según su naturaleza
- Teorización

El Método Según La Investigación

Considerando que el método se puede concebir como el camino que nos conduce al encuentro de la respuesta a la pregunta problema, es preciso establecer que en la presente investigación se han estudiado diversidad de métodos para resolver nuestra situación problemica y en el mismo planteamiento del proyecto se tuvo la oportunidad de observar y seleccionar

entre las dos grandes clases de métodos de investigación: los métodos lógicos y los empíricos.

Como se recordará los primeros son todos aquellos que se basan en la utilización del pensamiento en sus funciones de deducción, análisis y síntesis, mientras que los métodos empíricos, se aproximan al conocimiento del objeto mediante sus conocimiento directo y el uso de la experiencia, entre ellos encontramos la observación y la experimentación.

Para seleccionar el método se tuvo en cuenta que la realidad estudiada es compleja y multidimensional y este sentido se opto por el **MÉTODO LÓGICO DEDUCTIVO** Mediante este método se aplican los principios descubiertos a casos particulares, a partir de un enlace de juicios. El papel de la deducción en la investigación es doble:

- a) Primero consiste en encontrar principios desconocidos, a partir de los conocidos. Una ley o principio puede reducirse a otra más general que la incluya.
- b) También sirve para descubrir consecuencias desconocidas, de principios conocidos.

Al tiempo con el método lógico deductivo se considera el **MÉTODO SINTÉTICO** que es un proceso mediante el cual se relacionan hechos aparentemente aislados y se formula una teoría que unifica los diversos elementos. Consiste en la reunión racional de varios elementos dispersos en una nueva totalidad, este se presento al plantear los supuestos de la investigación. En nuestro caso como grupo investigador sintetizamos el conocimiento previo construido sobre el tema dado por nuestra formación de postgrado y experiencia profesional para establecer una explicación tentativa que se somete a prueba en el transcurso de la investigación

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el proceso de análisis de la información se rescatan tres momentos específicos, el primero hace referencia a la *clasificación*, para esto retomamos

toda la información registrada en los diarios de campo y los escritos de los 186 niños, estos escritos fueron transcritos en computador para que fuese más sencilla su lectura, posteriormente y siendo este el segundo momento nos dispusimos a llevar a cabo el proceso de *codificación*, aquí a cada uno de los escritos se les asignó un número el cual sería el referente para llevar a cabo el proceso de interpretación de la información. En el tercer momento denominado *categorización*, y teniendo en cuenta el proceso anterior, se dio inicio a la búsqueda de los descriptores y lo recurrente en dichos escritos, para que de esta manera se pudiese hacer una consolidación de la información obtenida en el transcurso de este ejercicio investigativo el cual sería plasmado finalmente en los cuadros categoriales, los cuales nos dan una visión más amplia de las categorías obtenidas

8. RESULTADOS

DESCRIPCION

Relacionando las respuestas dadas por los estudiantes en las encuestas aplicadas se encuentra lo siguiente:

RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES

La encuesta aplicada a un total de 49 estudiantes de LEP y LEBLI arrojaron respuestas que organizadas de acuerdo a las categorías que se han elegido, se puede tener lo siguiente:

CATEGORÍAS

CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJE

La gran mayoría de los estudiantes encuestados, un total de 33, orientan sus respuestas a la concepción de la evaluación de aprendizajes desde lo calificadorio

y los resultados. De ellos muchos se inclinan por pensar que la evaluación de aprendizajes es calificar el desempeño de los estudiantes, otros piensan que la evaluación son observaciones objetivas de los docentes, son pruebas, exámenes y formatos o documentos que evalúan a los estudiantes. Así se organizan algunas respuestas de acuerdo a ésta categoría:

Es cuando se califica a los estudiantes para saber sus conocimientos sobre los saberes y modo de ser como personas (33 respuestas afines).

Es una observación clara y objetiva de los estudiantes en su desempeño (2 respuestas afines).

Es un proceso o método que mide el trabajo de los estudiantes (5 respuestas afines).

Es una prueba para ver los resultados del estudiante. (1 respuesta afín).

Es una serie de formatos o documentos para evaluar los estudiantes (1 respuesta).

Un grupo de 13 estudiantes en sus respuestas utilizan conceptos que apuntan a considerar la evaluación desde una perspectiva pedagógica, es la forma de concebir la evaluación de aprendizajes que se podrían expresar brevemente en las siguientes frases:

- Es una forma de conocer las capacidades que tiene el estudiante en todas las dimensiones.
- Es saber como es el desempeño del estudiante.
- Es plantear criterios en la forma de actuar e interactuar el estudiante.
- Forma de caracterizar como son los estudiantes.

- Posibilidad de que los estudiantes se expresen lo que han aprendido
- Es la propia opinión de los estudiantes acerca de su proceso.

CONFLICTOS ÉTICOS EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

De los 49 estudiantes 43 dieron respuestas relacionadas con que la evaluación de aprendizajes como oportunidad de aprender de los errores y de formarse como personas con valores, resolviendo los conflictos a través de la negociación:

- La solución de conflictos éticos permite además saber que piensan los estudiantes de las metodologías y conocimientos y así mejorar en su proceso de aprendizaje
- La solución de conflictos éticos ayuda a los docentes a entender los estudiantes y mejorar en el aula.
- Los estudiantes pueden identificar los errores y mejorar la labor.
- Los docentes se dan cuenta de lo malo y lo bueno que hacen en su trabajo.
- Para que los docentes resalten sus cualidades pedagógicas.
- Sirve para el mejoramiento profesional de los docentes.
- Conocer la concepción de los estudiantes y que ellos evalúen la calidad de su propio trabajo.

- Para que los docentes y los estudiantes negocien los criterios de enseñanza.
- Para mejorar el ambiente de aprendizaje.
- El docente determina las fallas y fortalezas del trabajo y corrija y mejore.
- Mejoren los aspectos que incomoden a los estudiantes.

Sobre los conflictos éticos además 4 estudiantes mencionaron aspectos que hacen que estas respuestas se aproximen a la necesidad de tener en cuenta los valores para la solución de conflictos éticos. Se puede observar:

- Los valores permiten situarse y sirve para poner una pauta en la relación maestro estudiante.
- Los valores y la negociación permiten saber si el proceso académico y de aprendizaje va por el sentido correcto y si se está aprendiendo.
- Los conflictos éticos sirven como crítica constructiva según varios puntos de vista.
- Los conflictos en la evaluación de aprendizaje permiten la crítica de la evaluación y poner soluciones a lo que está fallando.

¿PARA QUÉ SE EVALUA?

La tendencia generalizada de las respuestas es pensar que la evaluación de aprendizajes se realiza para permitir el mejoramiento de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes en su quehacer cotidiano, en la forma de ser como persona y de desempeño profesional.

- Que puedan mejorar como estudiantes
- Para que los estudiantes conozcan en que están fallando.
- Ayuda a que los docentes mejoren los aspectos en los cuales los estudiantes están inconformes.
- Para mejorar las fallas que puedan tener.
- Para superar las debilidades en el conocimiento y el desarrollo de la clase.
- Para mejorar y corregir las ventajas y las desventajas.
- Para que los docentes y los estudiantes hagan reflexión sobre las fallas.
- Para que la enseñanza sea mucho mejor.
- Para medir y distinguir las cualidades y defectos de los profesores y los estudiantes en las clases.
- Para poder obtener mejores resultados.
- Para mejorar las diferencias entre maestros y estudiantes.

INTERPRETACION

Esta información producto de las respuestas dadas por los estudiantes en la encuesta aplicada, se pueden organizar atendiendo al paradigma de evaluación tradicional donde evaluar se relaciona con la idea de ser una actividad cuantitativa, buscando de alguna manera medir variables y obtener resultados de carácter objetivo. También , otra información se puede organizar atendiendo al paradigma cualitativo, donde la evaluación se entiende como un proceso que detalla y

describe variables que permiten conocer y a su vez no buscar respuestas únicas, sino ampliar el horizonte que permita ver la evaluación como un proceso de desarrollo donde participan seres humanos

Las respuestas dadas por los estudiantes que se agrupan en la tendencia tradicional manejan para la definición conceptos considerados de las llamadas ciencias positivas o con pretensión de ser exactas. Por eso es usual encontrar frases o palabras como que la evaluación en el contexto educativo es: observación, proceso integral de observación, proceso de observación, verificación y construcción, mide procesos, medir conocimientos, cuánto enseñaron, cuánto aprendió, información cuantitativa, entre otras.

Las respuestas dadas por los estudiantes que se agruparon de acuerdo a la tendencia de evaluación pedagógica utiliza conceptos que permiten definir la evaluación desde una perspectiva formativa y formadora, tales como: proceso, conocer, progresiva, flexible, continua, significativa, dinámica, permanente, retroalimentación, saber, apropiación, desarrollo, entre otros. De esta manera la evaluación adquiere una connotación que es más amplia con respecto a la concepción tradicional, permite ir más allá de los elementos puramente cuantitativos y entiende la evaluación no como un producto final sino como una compleja composición donde se combinan una serie de aspectos resultantes de la actividad evaluativa entre seres humanos. En este sentido los conflictos éticos que se puedan presentar se manejan y resuelven mediante la negociación

9. CONCLUSIONES

La educación es un proceso permanente que busca la formación integral del ser humano, por esto la educación debe estar comprometida con la formación integral en disciplinas dentro de la educación superior permitiendo crear bases solidas en la evaluación académica.

La educación universitaria debe permitir la transmisión, construcción y transferencia del conocimiento a través de actividades de docencia, investigación y extensión proporcionando los espacios de reflexión e interacción para la apropiación personal de conceptos y valores, permitiendo un mejor desempeño a nivel profesional.

Se logro establecer que los estudiantes aun piensan que la evaluación es un proceso al cual le falta reflexión, discusión y mejoramientos de las prácticas ya que sigue siendo visto más como un proceso calificativo que significativo.

En cuanto a los conflictos que generan la evaluación de aprendizajes se denota que aun la evaluación está ligada a la “valoración” esto se ve reflejado en los criterios evaluativos, haciendo que esta pierda su objetivo fundamental que es ofrecer información valida y útil que enriquezca la comprensión educativa. Por esta razón el maestro debe tener muy claro las concepciones de lo que significa aprender, enseñar y evaluar con el fin de que los aprendizajes logren ser interiorizados garantizando la apropiación, partiendo desde un aprendizaje significativo y un proceso de negociación de conflictos

El desarrollo de este ejercicio investigativo mostro que la falta de claridad y transparencia en las intenciones y objetivos de la evaluación resultan ser factores que dificultan la coherencia, credibilidad y viabilidad de la practica evaluativa en el contexto educativo y a la vez genera conflictos.

Con esta investigación se invita al lector a que vea y piense la evaluación como un conjunto de capacidades prácticas y no solamente como un conocimiento declarativo, con el fin de ampliar las formas de evaluación en un proceso multidimensional e integrado para un mejor desempeño educativo y profesional.

En cuanto a la labor investigativa se trato de rescatar y resaltar la parte de indagación, fundamentación, argumentación y proposición con el fin de ofrecer un documento lo más completo posible que ayude en la transformación de los conceptos evaluativos para crear nuevas herramientas que mejoren la concepción de aprendizaje.

9. PROSPECTIVA Y SUGERENCIA

Como propuesta pedagógica sugerimos trabajar con los estudiantes *La Resolución de Problemas en el contexto de la evaluación*, pues este proporciona situaciones y actividades que ayudan a descubrir y a vivenciar diferentes experiencias permitiendo una participación consciente y activa por parte de los estudiantes.

Esta estrategia permitirá y buscara la promoción del desarrollo e interiorización de los valores, la generación de proceso de negociación, en los diferentes contextos en los que se desenvuelven los estudiantes, es decir, estableciendo un aprendizaje significativo,

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

1. ARIAS ARIAS, Nubia Constanza (2008) Tendencias o corrientes en la concepción de competencia. Bogotá: USB
2. AYUSTE, Ana, FLECHA, R., LÓPEZ, F., LLERAS, J. (1999) *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Comunicar y transformar. Barcelona: Colección Biblioteca de Aula Grao
3. ÁLVAREZ MÉNDEZ JM. Valor social y académico de la evaluación. Madrid: Universidad Complutense, 1993.
4. ANGULO F. La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo. Barcelona: 1993. En: Cuadernos de Pedagogía, 219.
5. APPLE M. Ideología y Currículo. Madrid: Akal, 1986.
6. BOURDIEU P, PASSERSON Y. Eliminación y selección. En: Castro Pimienta O. La reproducción. Barcelona: 1977. Evaluación en la escuela, ¿Reduccionismo o desarrollo? 1998.
7. BARBERÀ, Elena (1991) “Estado y tendencias de la evaluación en educación superior”. En: *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria. Vol 3. N. 2*
9. Autonomía (Martha Isabel Bonilla Mora)
10. BARNNET R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
11. BENSON, Phil. (2001) “*Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*”. Pearson Education. Logman
12. BORDAS, M. Inmaculada, CABRERA, Flor A. (2001) “Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso”. En *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, enero-abril, n.218.pp.25 a 48
13. BUSTAMANTE, Guillermo (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de recontextualización*. Bogotá: SOCOLPE - Alejandría.

14. BOURDIEU P, PASSERON Y. Eliminación y selección. En: Castro Pimienta O. La reproducción. Barcelona: 1977. Evaluación en la escuela, ¿Reduccionismo o desarrollo? 1998.
15. CLAVIJO, Adriana; GUEVARA, Mireya (2008) Criterios, componentes y formas de evaluación educativa. Bogotá: USB-UPN
16. CRUE (2000a). "Universidad agente socia". Informe Universidad 2000, pp. 91-143. Disponible en Web: <http://www.crue.org/>. (Consultado 02/04/08)
17. CRUE (2000b). "Difusión del conocimiento: formar para aprender". Informe Universidad 2000, pp. 145-200. Disponible en Web: <http://www.crue.org/>(Consultado 02/04/08)
18. CRUE (2000c). Declaración de Bolonia: adaptación del sistema universitario español a sus directrices. Disponible en Web: <http://www.crue.org/> (Consultado 02/04/08)
19. CORRAL RUSO R. El concepto de zona de desarrollo próximo. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1997
20. Cronbach LT. Toward reform of program evaluation. San Francisco: Jossey Bass, 1980.
21. DEL CAMPO, MARCELA (2008) sentido y funciones de la evaluación de aprendizajes, desde una perspectiva formativa y formadora. Bogotá: USB-UPN
22. GRENIER; María Isabella (2008) El aprendizaje y sus teorías. Bogotá: USB –UPN
23. De ZUBIRÍA, Sergio. (2005) *¿Ciudadanos en competencia o ciudadanos en democracia?* En: Revista Educación y Cultura No. 67. Bogotá D.C., Colombia
24. ECHEVERRÍA, B. (2001). Configuración actual de la profesionalidad. Letras de Deusto, 31, pp. 35-55.
25. ECHEVERRÍA, B. (2005). *Competencias de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: ESIC editorial.

26. ELEXPURU, I. y otros. (2006). *Plan de formación del profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 13.
27. FLORES HINOJOS, Irma (2008) Concepto de agencia y su articulación con procesos de evaluación formativa y formadora. Bogotá: USB-UPN
28. GALEANO FRANCO, Gustavo Adolfo (2008) *Instrumentos utilizados por la Universidad de Antioquia pruebas alternativas*. Bogotá: USB
29. GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto. Disponible en Web: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm> (Consultado 02/04/08)
30. HARGREAVES, Andy (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad* Madrid
31. Morata
32. JURADO, Fabio (2003). *El doble sentido del concepto de competencia*. En: Revista Magisterio No. 001. febrero-marzo, Bogotá
33. KNOWLES, M. (1975) “*Self-Directed Learning*” disponible en:
34. <http://www.infed.org/lifelonglearning/b.life.htm>
35. LADINO, Y. y TOVAR, J.C. (2006) *La evaluación en la formación, cualificación y actividad docente: los reportes meta cognitivos*. Ponencia Encuentro Observatorio de Políticas en Evaluación Educativas. U.P.N. Bogotá
36. LEONTIEV AN. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
37. LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias* Barcelona: Gedisa.
38. PERRENOUD, P. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Girona: Actas del 3er Congreso Internacional: Docència Universitària i Innovación.
39. MORA VARGAS, Ana Isabel (2004) “La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en*

- Educación*. Volumen 4, Número 2, Año 2004 En:
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/periodos.pdf>
40. MORALES, Gonzalo (2003). *Competencias y estándares*. Editorial 2000 Ltda. Cali, Colombia.
41. MADAUS G. Curriculum evaluation and assessment. En: Handbook of research on curriculum. Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA). 1992.
42. ORANTIA J, Sánchez E. Evaluación del lenguaje escrito. En: Verdugo y otros: Evaluación del curriculum. 199.
43. PIAGET J. A dónde va la educación. México, DF: Editorial Teide, 1983.
44. PÉREZ, G. Ángel. (2004) *La Construcción del Sujeto en la Era Global*. Encuentro Internacional Sobre Políticas Investigaciones y experiencias en evaluación Educativa: Consecuencias para la educación. Icfes UPN. Memorias
45. POBLETE, M. y Villa, A. (Coord.) (2007). Aprendizaje Basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Bilbao: Mensajero.
46. POSADA ÁLVAREZ, R. (2004). Formación superior basada en competencias interdisciplinaria y trabajo autónomo del estudiante. Revista Iberoamericana de educación. Disponible en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/648Posada.PDF> (Consultado 02/04/08)
47. REY, B. (1996). Les compétences transversales en question. París: ESF.
48. RIAL, A. (2003). Adecuación de los títulos universitarios a los perfiles ocupacionales del mercado de trabajo. Ponencia presentada en el Seminario La universidad profesional.
49. Relaciones entre la universidad y la nueva formación profesional. Murcia. <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/fpyuni/1211254.aspx> (Consultado 02/04/08)
50. Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- 51.SACRISTAN, GIMENO; GÓMEZ PÉREZ, ANGEL (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata: España
- 52.SANDONATO, A.; L. (2005) *Reflexiones sobre la organización del curriculum de biología en base a la autorregulación de los aprendizajes*. En IV encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigação na sua escola. Rio Grande do Sul.
- 53.SANMARTÍ, N., JORBA, J. (1993) *La función pedagógica de la evaluación*. *Revista Aula N° 20*.
- 54.UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. http://www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration_spa.htm(Consultado 02/04/08)
- 55.YANIZ, C. (2007). "competencias en la Universidad. De la utopía a la pragmatopía". *DIDAC*. Vol 49, 4-9.
- 56.VILLARDÓN, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.
- 57.ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
Formato 2

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Título del proyecto	Conflictos éticos en la evaluación de aprendizajes
Fecha	2009-04-30
Línea de investigación en la que se inscribe	Educación, pedagogía y desarrollo humano
Director del proyecto	Nubia Constanza Arias Arias
Coinvestigadores	Grupo INEVAFOR
Auxiliares de Investigación	
Lugar de desarrollo del proyecto	Universidad De San Buenaventura Bogotá