

Aplicabilidad de la economía conductual a los procesos de evaluación en educación media formal

Luis Alfredo Brum Arriola

Profesor de educación media en UTU y CES

luisbrum91@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6337-4486>

El autor es responsable intelectual de la totalidad (100%) del trabajo expuesto en este artículo.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Resumen: En este trabajo intentaré redireccionar un conocimiento revolucionario de la economía y llevarlo a la educación. Al analizar si esto es posible, su aplicabilidad, puntos a favor y posibles críticas, trataré de generar el puntapié inicial para que la economía del comportamiento encuentre en la educación un campo fértil para futuros avances teóricos e investigaciones. Le presentaré al lector un breve recorrido de los principales aportes teóricos de la economía conductual, intercalándolo con ejemplos de la práctica educativa.

Palabras clave: Economía conductual, educación, evaluación, sesgos.

Applicability of behavioral economics to evaluation processes in formal secondary education.

Summary: In this paper, I will try to redirect a revolutionary knowledge of the economy and bring it to education. To analyze whether it is possible or not, its applicability, points in favor and possible criticism, I will try to generate the initial kick so that behavioral economics finds in education a fertile field for future theoretical advances and research. I will present to the reader a brief tour of the main theoretical contributions of behavioral economics by intercalating it with examples of educational practice.

Keywords: Behavioral economics, education, evaluation, biases.

Aplicabilidade da economia comportamental aos processos de avaliação no ensino médio formal.

Resumo: Neste artigo, tentarei redireccionar um conhecimento revolucionário da economia e levá-lo à educação. Para analisar se é possível ou não, sua aplicabilidade, pontos a favor e possíveis críticas, tentarei gerar o pontapé inicial para que a economia comportamental encontre na educação um campo fértil para futuros avanços e pesquisas teóricas. Apresentarei ao leitor um breve tour pelas principais contribuições teóricas da economia comportamental, intercalando-a com exemplos de prática educacional.

Palavras-chave: Economia comportamental, educação, avaliação, vieses.

Tal vez el lector sea del tipo de personas que no buscan grandes movimientos de estructuras mentales; si es así, le aconsejo que no continúe leyendo. El motivo por el cual me apasionó la economía conductual es ese gran sentimiento de despertar, esa sensación de haber descubierto una porción inmensa de conocimiento que hasta el momento se me ocultaba y de repente lo llena todo.

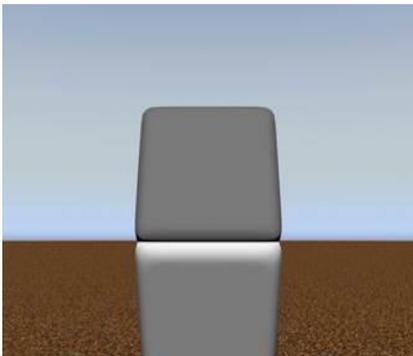
Cuando di con este campo de investigación me enteré de que esto ya tiene unos cuantos años, pero en la actualidad empezó a cobrar una gran relevancia. Para que el lector se haga una idea de la importancia de lo que estoy hablando, en 2002 se dio el primer gran logro de la economía del comportamiento, cuando el profesor Daniel Kahneman se hizo con el Premio Nobel de Economía; uno de los principales eventos académicos del planeta, sino el más importante, decidió darle a un psicólogo un reconocimiento por su labor en el campo de la economía, ¿cuál fue el fundamento de esta locura? Bueno, Kahneman lo explica claro cuando expresa que, si el planeta estuviera habitado por lo que él llama «econs», personas que se basan solamente en un modelo racional del mundo, esto no tendría razón de ser, pero, al estar la Tierra habitada por seres humanos, que son proclives a no ser tan racionales en ciertas ocasiones, que el Nobel de economía haya sido para un psicólogo empieza a tener un poco más de sentido.

Lo mismo sucedió en 2017, cuando otro gran psicólogo, Richard Thaler, basado en las ideas de Kahneman y aportando nuevos conceptos e investigaciones, logró también hacerse con el Premio Nobel de Economía. El potencial revolucionario que tiene la economía conductual para las sociedades aún está en pleno proceso de expansión, dado que la economía, el primer campo en el que hizo su fuerte la economía conductual, es obviamente una de las principales actividades del ser humano, y es por ende entendible que adjudique gran importancia teórica a este campo. La economía conductual es por lo tanto la rama de la economía que plantea una respuesta alternativa al modelo objetivo y racional de la economía clásica, un modelo más Humano.

No obstante, no por eso deja de llamarme la atención la posible aplicabilidad de estos conocimientos a otras áreas, como lo es, en mi caso, la educación. Recordemos que en el fondo este campo de investigación trata de aspectos puramente humanos y, por ende, aplicables a toda actividad en la que sean los humanos los que tengan que llevarla a cabo.

A continuación, vamos a ver cómo la economía conductual podría corregir algunos de los errores que los docentes cometemos a diario. Para esto vamos a tomar como fuente principal e hilo conductor de todo el artículo la obra de Daniel Kahneman el principal teórico de la economía conductual. Veremos además cómo, por medio de pequeños «empujones», como planteaba Thaler, es posible corregir estas conductas. Veremos, asimismo, cómo la aplicación de las herramientas teóricas de la economía conductual se hace estrictamente necesaria si es que se quiere llevar adelante una labor profesional y responsable en el aula.

Hagamos esto más atractivo: ¿qué es un sesgo?



Esta figura representa una ilusión óptica que a estas alturas es bastante conocida; en caso de que el lector no esté familiarizado con ella, vale aclarar que en la imagen parece que el rectángulo de abajo es de color gris claro y el de arriba, de color gris oscuro, cuando en realidad son exactamente del mismo color, sólo que la línea blanca que los divide a la mitad nos hace percibirlos como si fueran distintos. Así, podemos usar esta imagen para hacer efectiva la hipótesis de que los sentidos nos engañan, en caso de que estemos en una clase de filosofía, o simplemente para divertirnos engañando a amigos, pero de este ejemplo podemos hacer un análisis bastante más importante.

Hay algo más fuerte que el hecho de que nuestros ojos nos engañen, y es que luego de saber que son en realidad el mismo color, aun así a primera vista nuestros ojos y nuestro cerebro van a seguir percibiendo que son diferentes. Esa disociación entre nuestro cerebro y los hechos es lo que denominamos sesgo psicológico, la característica que tiene nuestro cerebro de saber que está siendo engañado, pero aun así ir contra lo racional e insistir con la idea equivocada. Este descubrimiento es a mi entender sumamente destructor, y la justificación de por qué muchas personas, a pesar de entender lo que les explico al pie de la letra, e incluso luego de leer este artículo y estar cien por ciento en acuerdo con él, muchas veces siguen creyendo que en algún lugar desconocido de mis planteos yo me equivoco, mientras que ellas tienen razón, y seguirán pensando así. Bueno... si logran entender la fuerza de los sesgos, serán bienvenidos a esta batalla constante.

Las anclas numéricas

Ahora que ya sabemos lo que es un sesgo, vayamos al primero en este análisis. Kahneman lo denominó «anclas numéricas», y consiste en la influencia a nivel inconsciente que tiene el simple hecho de escuchar o ver un número antes de hacer

una evaluación. Los datos experimentales que nos muestra son increíbles. «Lo que aquí sucede es uno de los resultados más fiables y sólidos de la psicología experimental: las estimaciones están cerca del número que las personas consideraban, de ahí la imagen de un ancla. Si a alguien se le pregunta si Gandhi

tenía más de ciento cuatro años cuando murió, terminará haciendo una estimación más alta de la edad a que murió de la que habría hecho si la pregunta ancla hubiera hablado de treinta y cinco años».¹

Pensemos en esto aplicado a una reunión final de profesores. Recordemos que siempre los profesores tienen hasta último momento la opción de cambiar las calificaciones de sus alumnos. Supongamos que se está por evaluar a un estudiante, y un profesor está cuarto en el orden de ponerle nota. Así, escucha a sus colegas referirse a ese estudiante como excelente, y manejan números que van del 8 al 11 para referirse a él. Es evidente la influencia persuasiva que esos números tendrán sobre el profesor, que quizás cambiará la nota que pensaba ponerle al estudiante por una más cercana a esas otras; esos números, entonces, anclan su evaluación. Aclaremos algo: en el mundo de los profesores existe mucha gente muy profesional a la que este tipo de influencias no les mueve en nada su juicio inicial, pero como profesionales que somos, debemos reconocer que existe esa fuerza persuasiva, que sí logra influenciar a muchos otros, con lo que se modifica de forma muy arbitraria una calificación.

Pero veámoslo a otro nivel y con otro ejemplo puntual de cómo las anclas numéricas funcionan a diario, afectando las evaluaciones. Me sucedió un día que el director de una institución educativa, llegado el momento de realizar la evaluación docente, o sea, la valoración que el director hace de cada uno de los profesores de su institución, me solicitó que le facilitara las últimas evaluaciones de dirección que tenía de otras instituciones. Este pedido me sorprendió y no demoré en conseguirle lo que pedía, pero antes de entregárselo conversé con él sobre por qué entendía que su pedido perjudicaba su evaluación. Le expliqué el concepto de ancla numérica, y cómo los números de mis evaluaciones anteriores sólo condicionarían su juicio, arrastrándolo hacia un número cercano a la evaluación anterior. El director me escuchó con cordialidad, aunque no sé si con atención, y asintió cada una de las palabras que le dije, aunque sinceramente no creo que el haberme escuchado haya cambiado su método de evaluación; recordemos que nuestro cerebro es perezoso, y la facilidad mental es muy placentera.

El ejemplo M

El ejemplo tiene la letra M en referencia al docente que participó en la discusión que me permitió reconocer este sesgo tan importante. En su libro *Pensar rápido, pensar despacio*, Daniel Kahneman nos pone de manifiesto de manera muy didáctica cómo dentro de nuestras mentes funcionan dos procesos de pensamiento muy distintos, a los que él denomina sistema uno y sistema dos. El sistema uno es intuitivo, ágil, y resuelve cuestiones prácticas sin necesidad de grandes procesos de reflexión; en cambio, ese es el trabajo del sistema dos, que requiere mayor esfuerzo de parte del individuo y cuya tarea es resolver y dar respuestas a

¹ Daniel Kahneman, *Pensar rápido, pensar despacio* (Barcelona: Debolsillo, 2017), 161-162.

cuestiones más complejas de la vida cotidiana.

Para este ejemplo en particular vamos a mostrar una de las cualidades principales del sistema uno, que es la generación de historias causales, entendiendo historia causal al relato que una persona realiza en el cual conecta hechos muchas veces distantes y les establece una conexión necesaria, diciendo que uno es causa inevitable del otro. Obviamente, este proceso les permite a los seres humanos manejarse en lo cotidiano en base a acontecimientos pasados, y eso en cierta medida está bien, y es lo que permite la supervivencia como especie. No obstante, en otros ámbitos este mecanismo de generar historias causales e inferencias sobre ellas nos lleva a errores, ya que las historias causales no siempre son estadísticamente verdaderas. Veamos la siguiente cita para comprender mejor.

La ilusión de entender: Al financiero, filósofo y estadístico Nassim Taleb se le ha considerado también un psicólogo. En *El cisne negro* introdujo la noción de falacia narrativa para describir cómo historias dudosas del pasado conforman nuestras opiniones sobre el mundo y lo que esperamos del futuro. Las falacias narrativas surgen inevitablemente de nuestro continuo intento de dar sentido al mundo. Las historias explicativas que la gente halla convincentes son simples; son más concretas que abstractas; otorgan mayor significación al talento, a la estupidez y a las intenciones que al azar, y se centran en unos pocos acontecimientos llamativos que sucedieron más que en otras incontables cosas que no llegaron a suceder. Cualquier acontecimiento reciente y reseñable es candidato a constituir el núcleo de una narración causal. Taleb sugiere que los humanos constantemente nos engañamos construyendo explicaciones endebles del pasado que creemos verdaderas.²

Ante la implementación de un sistema que permite hacer una evaluación más objetiva de los estudiantes, y que evita dicha falacia narrativa, un día en una jornada en la cual se iban a exponer los resultados de esas evaluaciones se dio una discusión muy rica que permitió demostrar cómo funciona el sesgo en los docentes. Un profesor, al ver que las notas de cierto estudiante eran superiores a lo que él consideraba según su juicio, lo primero que hizo fue cuestionar el sistema de evaluación. En ningún momento tuvo autocritica o supuso que el estudiante era bueno en las demás asignaturas, sino que simplemente consideró que «el sistema de evaluación está mal, por más que diga que es una alumna 6, es obviamente fatal». Con este ejemplo queda en evidencia lo difícil que es salir del pensamiento narrativo y pasar al pensamiento estadístico, pues los choques o incoherencias en los relatos siempre suponen un problema.

La regresión a la media en educación

Una de las tareas esenciales de la profesión docente es evaluar, en un sentido amplísimo de la palabra, no sólo en pruebas escritas semestrales o mensuales, sino en todo momento, observando los fenómenos grupales e individuales. Conuerdo con Miguel Santos en que la evaluación debe ser un proceso de «diálogo, comprensión y mejora»,³ pero existen varias características humanas

² Daniel Kahneman, *Pensar rápido, pensar despacio* (Barcelona: Debolsillo, 2017), 261.

³ Miguel Santos, La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora (*Revista: Investigación en la*

que dificultan este tipo de evaluaciones, y quisiera explicar cómo la teoría de la economía conductual me ha permitido ser más independiente y autocrítico, así como seguir una clara línea ética en los procesos de evaluación. En este caso vamos a hacer una mirada no tan centrada en el estudiante, como bien critica Cecilia Bixio,⁴ pero tampoco vamos a plantear una visión que articule a varios actores, como plantea esta autora, sino que vamos a centrarnos en los aspectos docentes para que luego de que estos reconozcan sus debilidades puedan generar esa articulación desde su lugar, siendo conscientes de sí mismos.

Pero empecemos por ver de qué trata este concepto de regresión a la media, en pos de entender cómo el conocimiento de este sesgo nos permitirá evaluar mejor. La siguiente cita explica el proceso de cómo en la mayoría de los casos los seres humanos optamos por una explicación causal e imperfecta para explicar los hechos, dejando de lado su visión estadística.

Casualmente estuve viendo el campeonato de saltos de esquí de los Juegos Olímpicos de Invierno mientras escribía con Amos un artículo sobre la predicción intuitiva. Cada atleta tiene dos saltos, y los resultados de ambos se combinan para obtener la puntuación final. Me dejó sorprendido oír lo que decía el comentarista deportivo mientras los atletas se preparaban para el segundo salto: «Noruega ha hecho un gran primer salto; estará tenso esperando poder mantener su puesto, y probablemente lo haga peor»; o «Suecia ha hecho un mal primer salto, y ahora sabe que no tiene nada que perder y estará relajado, y esto lo ayudará a hacerlo mejor». Era obvio que el comentarista había advertido la regresión a la media y se había inventado una historia causal para la que no existía evidencia alguna. La historia en sí podría ser verdadera. Es posible que si midiéramos el pulso de los atletas antes de cada salto encontrásemos que se hallan efectivamente más relajados después de un mal primer salto. Y es posible que no. Debemos recordar que el cambio entre el primer salto y el segundo no necesita una explicación causal. Es una consecuencia matemáticamente inevitable del hecho de que la suerte desempeñó su papel en el resultado del primer salto. No es una historia muy satisfactoria — todos preferiríamos una explicación causal—, pero es lo que hay.⁵

Este pequeño ejemplo que nos muestra Kahneman es simple y realmente comprometedor para la mente de los docentes y del común de los mortales; Kahneman es consciente de la dificultad de comprender esta teoría y de la pereza mental que da entender el pensamiento estadístico por encima del pensamiento causal.

Pero vamos a «digerir» lentamente este pequeño gran conocimiento estadístico y vincularlo con la función docente, que es donde más aplicaciones le encontré.

En lo cotidiano los profesores dedicamos gran parte de nuestro tiempo a la tarea de evaluar a nuestros estudiantes; no obstante, la mayor parte de nuestras evaluaciones se basa en explicaciones causales, y no en datos objetivos del rendimiento de cada estudiante, lo que genera que los alumnos no sean calificados por su nivel de conocimiento, sino más bien por lo que la historia causal de la mente

escuela N° 20, 1993) 4.

4 Cecilia Bixio, *Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos* (Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2012), 89-96.

5 Daniel Kahneman, *pensar rápido pensar despacio*, 236.

del docente cree que es el estudiante.

Es importante que exista una gran cantidad de evaluaciones a lo largo del año escolar, para lograr evitar caer en sesgos. Imponer diferentes mojones de evaluación a lo largo del año permite quitar del medio las explicaciones causales, como «hoy estaba triste por esto o aquello», «ese día perdió el ómnibus, llegó tarde y no pudo concentrarse», etcétera. Cuando las evaluaciones son en distintos momentos, el factor causal desaparece y surge el estricto factor estadístico, que en el promedio revela la real capacidad del estudiante.

Por supuesto que la media no es estática —no limita ni encasilla a nadie—, sino que si el estudiante mejora a lo largo del año, también mejorará su rendimiento medio. Además funciona como un ancla muy importante ante las posibles explicaciones causales de personas a las que su narración mental sesga a la hora de evaluar, con lo que se cometen errores evitables.

La tasa base, un número imposible de ignorar.

La tesis básica de David Hume, en su elaborada crítica a la inducción, es una fuente teórica ineludible que da sustento a este error común de no tomar en cuenta las tasas base a la hora de la toma de decisiones. Recordemos: «Cuando el pasado ha sido absolutamente regular y uniforme, esperamos el acontecimiento con la máxima seguridad y no dejamos lugar alguno para suposición contraria».⁶ Por esto es que la tasa base es muy importante en educación, y las estadísticas de los centros educativos son esenciales para elaborar esta tasa base y poder incidir en ella.

Si en su evaluación final un estudiante presenta un conjunto de debilidades que se pueden relacionar objetivamente con que fracasará en el siguiente año, y tenemos datos estadísticos firmes que avalan este número base, ¿por qué confiar y aprobar a ese estudiante pensando que algo en el futuro va a cambiar y va a lograr romper con esa estadística? Si no se hace nada distinto con ese estudiante, es muy probable que en el futuro se comporte como lo ha hecho hasta ahora y que se cumpla la tasa base.

Conocer esto y aprobar a un estudiante nos convierte en cínicos, personas que creen en fantasías irrealizables, y, al estar poniendo en juego el futuro de un ser humano, nos hace peores personas de lo que creemos, pero, extrañamente, en la actualidad los que hacen este tipo de evaluaciones son muchas veces tildados de buenos docentes, e incluso ellos caen en este sesgo autoperceptivo, pero sin embargo ejercen una labor atroz, y esto se debe a que, como bien plantea el filósofo Slavoj Žižek,⁷ existen varias formas de violencia, y el tipo de violencia específico que se está ejerciendo al estudiante no es una *violencia subjetiva*, física, verbal o sentimental, sino una *violencia objetiva*, una que genera un daño mucho

6 David Hume, de Jaime Salas, & Gerardo Sastre, *Investigación sobre el conocimiento humano: investigación sobre los principios de la moral* (Madrid: Tecnos, 2007), 175.

7 Slavoj Žižek, *Sobre la violencia, seis reflexiones marginales* (Barcelona: Paidós, 2009), 19.

peor, pero a futuro, quizás invisible en el momento, y por eso más aceptado.

Esto es un argumento a tener en cuenta en relación con un tema tan discutido en nuestro país últimamente como es la repetición. Por ejemplo, en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa⁸ se dan argumentos a favor y en contra de la repetición, pero eso es un ejercicio a mi entender inútil; el problema no está en decir si sirve o no, sino en ver cuáles son los causantes de la repetición, las debilidades del sistema y su posible corrección para mejorar. Este es un argumento que no está ni en contra ni a favor de la repetición, pero es bueno pensar que si en el futuro no sucede nada diferente con la educación del estudiante, el resultado siempre va a ser el mismo; por ende, si queremos evitar la repetición deben existir mecanismos que complementen los aspectos por los que el estudiante no debía aprobar, puesto que, si no se hace nada distinto, el fracaso futuro es inevitable. No debemos ignorar las tasas base.

Vidas estadísticas versus vidas significativas

Otro de los aportes de la economía conductual a la actividad docente es lo que Thaler dio a llamar vidas estadísticas versus vidas significativas: «Si una niña de seis años y pelo castaño necesitase miles de dólares para una operación que le prolongase su vida hasta navidad, las oficinas del correo se colapsarían de donaciones de cinco y diez céntimos para salvarla. Sin embargo, si se informa de que sin un impuesto especial las instalaciones del hospital de Massachusetts se deteriorarán provocando un incremento apenas perceptible de muertes evitables, pocos derramarán lágrimas por ello o echarán mano a sus carteras».⁹

Se puede pensar en decenas de casos alrededor del mundo que responden a este sesgo, y también se dan en la tarea docente.

En Uruguay, tal vez por la vieja tradición artiguista de «que los más infelices sean los más privilegiados»,¹⁰ este sesgo tiene consecuencias nefastas.

En todo grupo de estudiantes siempre tenemos diversas personalidades; están por un lado los «problemáticos» y por el otro los «tranquilos», y en esta distinción binaria y simplista, que obviamente no recoge todo el amplio espectro que contiene un aula, podemos ver que ya desde el comienzo el estudiante «tranquilo» tiene una desventaja clara, que es que el estudiante «problemático» casi siempre se transforma en una «vida significativa», frente al «tranquilo», que se transforma en una «vida estadística». A lo largo del año el docente, al tener necesariamente más contacto personal con el estudiante complicado, ya sea hablando con él o con su

8 Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *La repetición en el sistema educativo uruguayo. Una mirada a la luz de los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008-2013)* (Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017), 6.

9 Friedrich Schelling (1958), en Richard Thaler, *Todo lo que he aprendido con la psicología económica* (Barcelona: Deust, 2016), 40.

10 Washington Reyes Abadie, *Historia uruguaya 4. Artigas y el federalismo en el Río de la Plata* (Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2011), 96.



familia, ya va elaborando una historia de vida de este sujeto, lo que influye fuertemente en su objetividad, puesto que desde el momento en que el estudiante se transforma en una vida significativa todas las fuerzas y el trabajo del docente van a quedar centrados en el trabajo con ese estudiante.

Esto que acabamos de mostrar no es algo malo en sí, ya que, como decía la frase del gran Artigas, si él es el más infeliz por la vida que le tocó, sus problemas familiares, etcétera, deberíamos enfocarnos en él para que tenga un trato privilegiado... Excelente, pero la realidad es muy distinta del ideal, y en sistemas educativos en los que hay un solo docente por clase y que es sólo ese docente el que tiene que atender a todas las variables de una clase, lo que sucede en la mayoría de las ocasiones, y esto es lo que veo preocupante, es que las «vidas estadísticas» literalmente se nos pierden, porque no es que les vaya a ir mal en el año; a veces pueden seguir y pasan desapercibidos durante, y aun así pasan de año, pero la cuestión es que esas vidas estadísticas se perdieron de lo que el docente podía compartirles, y eso se debe a un sesgo que hace que el profesor centre su atención en esa vida significativa y deje de lado a muchas vidas estadísticas.

Bien, pero ¿qué hacemos? ¿Sacamos la fruta podrida del canasto y se soluciona el problema? Así me lo planteó una directora de un centro educativo y me hizo reflexionar un buen rato, pero mi respuesta fue la siguiente: no, de ninguna manera, lo único que estoy planteando es que el docente tiene que dejar de lado el sesgo para lograr darse cuenta de que en la clase tiene un montón de vidas estadísticas que lo necesitan incluso más que la vida significativa; lo único que tenemos que hacer es reconocer el sesgo, no caer en él, y pedir ayuda para que la premisa de que los más infelices sean los más privilegiados siga siendo nuestra meta, pero sin perjudicar a los «infelices silenciosos».

La omnipotencia docente

Como en toda profesión, hay docentes de todo tipo; como existen distintas personalidades, lo mismo sucede con los docentes. Por ejemplo, están los que logran llevar a cabo su tarea con éxito, los que se desbordan y no lo consiguen, los que trabajan, los que no trabajan, los que tienen un buen relacionamiento con sus estudiantes y los de pésimo relacionamiento, así como también hay algunos docentes muy estrictos para con su función, y otros que no lo son tanto.

No obstante, todos tienen sus fortalezas y sus debilidades, y uno podría pensar que los peores errores son los de los docentes que no trabajan y que, por ende, tienen dificultades para ponerse firmes en su rol, y eso es así, pero también existe una dificultad muy peligrosa entre los docentes que tienen «éxito» en su tarea que tiene que ver con la sensación de omnipotencia de los docentes, la creencia de que pueden llevar a cabo todo lo que se propongan y generar en sus estudiantes todo lo que deseen. Este punto es de especial importancia y a la vez peligroso, ya que, como la economía conductual nos enseña, podemos estar sufriendo de exceso de confianza, y cuando los humanos nos guiamos con demasiada

confianza casi siempre estamos a las puertas de un error. Además, generalmente tenemos confianza en base a muy pobres argumentos, y esto se debe a la influencia que tienen nuestras intuiciones en la vida cotidiana.

El Sistema 1 está hecho para saltar a conclusiones a partir de una evidencia escasa, y no para medir la distancia de sus saltos. El WYSIATI [refiere a lo no racional, al sistema uno] hace que solo cuente la evidencia que se tiene. Y debido a la confianza que genera la coherencia, la confianza subjetiva que tenemos en nuestras opiniones refleja la coherencia de la historia que el Sistema 1 y el Sistema 2 han construido. La cantidad de evidencia y su calidad no sirven de mucho, puesto que con una evidencia pobre se puede construir una buena historia. Para algunas de nuestras creencias más importantes no tenemos la menor evidencia fuera de que las personas a las que queremos y en las que confiamos mantengan esas creencias. Si tenemos en cuenta lo poco que sabemos, la confianza que tenemos en nuestras creencias resulta absurda, y esto es esencial.¹¹

Todos los docentes se pueden profesionalizar por medio de la economía conductual y estableciendo pequeños cambios que permitan corregir conductas erróneas. También es necesario resistir pensar que este conocimiento es opuesto a la práctica docente diaria, y no caer en la famosa falacia de falsa oposición de «tomar lo complementario por contradictorio»;¹² este conocimiento en todo caso se puede tomar como complemento de la labor docente, nunca como opuesto.

¿Cómo pasar a confiar en los algoritmos?

En su *best seller Homo deus: breve historia del mañana* (2016) el famoso historiador Yuval Noah Harari nos muestra un recorrido histórico de la humanidad; déjenme hacer una apreciación al respecto: ese recorrido de la humanidad es un recorrido de acercamiento a los algoritmos.

De la única forma que podemos confiar en algo es si tiene resultados contundentes, que nos peguen en la cara y en el mundo real, o sea, en nuestra práctica profesional. Al respecto Kahneman cita a Paul Meehl, un famoso psicólogo que oponía a la psicología clínica y sus predicciones un modelo estadístico que se basaba en la combinación de unas pocas variables, y para mostrarnos lo difícil que es salirnos del pensamiento causal narrativo expresaba:

En el debate acerca de las virtudes de la predicción clínica y de la predicción estadística siempre ha estado presente una dimensión moral. El método estadístico, escribió Meehl, era criticado por los psicólogos clínicos experimentados, que lo calificaban de «mecánico, atomístico, aditivo, corto, árido, artificial, irreal, arbitrario, incompleto, muerto, pedantesco, fragmentario, trivial, forzado, estático, superficial, rígido, estéril, académico, pseudocientífico y ciego». El método clínico, en cambio, era alabado por sus valedores, que lo calificaban de «dinámico, global, valioso, holístico, sutil, empático, configurativo, modélico, organizado, rico, profundo, auténtico, sensible, refinado, real, vivo, concreto, natural, fiel a la vida y comprensivo». Esta es una actitud que todos podemos reconocer. Cuando un ser humano compite con una máquina, sea John Henry con el martillo de vapor en la montaña o el genio del ajedrez Garry Kasparov enfrentado a la computadora Deep Blue, nuestras simpatías están con nuestro semejante. La aversión a los algoritmos que toman decisiones que afectan a los seres humanos

11 Kahneman, *Pensar rápido, pensar despacio*, 274.

12 Carlos Vaz Ferreira, *Lógica viva* (Buenos Aires: Losada, 1962), 21.

está arraigada en la clara preferencia que muchas personas tienen por lo natural frente a lo sintético o artificial.¹³

Lo mismo sucede en educación: a los que intentamos ser un poco más objetivos en nuestras evaluaciones se nos tilda de mecánicos, fríos, etcétera, aun cuando explicamos que la economía conductual no es en absoluto la herramienta principal ni mucho menos, sino una herramienta adicional a ser tenida en cuenta que no necesariamente actuante, puesto que siempre en última instancia son los docentes quienes tienen la última palabra, y pueden optar por aceptar las recomendaciones de la economía conductual o no.

Pero claro, recordemos que la explicación causal es siempre más placentera, al alimentar la omnipotencia del narrador que encontrara las pruebas necesarias para justificar su pobre relato. Para explicar esto de nuevo citamos a Meehl, que es clarísimo respecto del porqué de estas acciones.

¿Por qué los expertos son inferiores a los algoritmos? Una razón, que Meehl sospechaba, es que los expertos tratan de pasar por listos, piensan fuera de la realidad y, para hacer sus predicciones, consideran complejas combinaciones de factores. La complejidad puede contar en los casos raros, pero lo más frecuente es que reduzca la validez. Es mejor la simple combinación de factores. Varios estudios han demostrado que los humanos son en su capacidad de predicción, la base de sus decisiones, inferiores a una fórmula predictiva, y lo son aun conociendo el valor sugerido por la fórmula. Creen que pueden invalidar la fórmula porque poseen información adicional sobre el caso, pero lo más frecuente es que se equivoquen.¹⁴

El papel de las expectativas al momento de la evaluación

Otro gran exponente de la economía conductual, Dan Ariely, en su libro *Las trampas del deseo*¹⁵ nos muestra otro de los grandes defectos que tenemos las personas al momento de evaluar, y es el papel que las expectativas juegan en dicha elección o juicio valorativo.

El catedrático logró demostrar esto con un simple experimento en el que pone a personas a prueba, dándoles a elegir entre dos vasos de cerveza: el vaso A contiene cerveza de una marca muy conocida, en tanto el vaso B tiene la misma cerveza, pero con dos gotas de vinagre balsámico. A cada persona participante en el experimento se le pedía que eligiera la cerveza que más le gustase y se le regalaría un vaso lleno de ella. En el primer paso de esta prueba no se informó a nadie sobre las gotas de vinagre balsámico incluidas en el vaso B, por lo que las personas elegían basándose exclusivamente en su paladar. En este caso, los resultados fueron que una gran proporción de personas prefirió la cerveza con las gotas de vinagre, algo realmente sorprendente, pero más sorprendente es lo que viene a continuación: en el segundo paso del proceso a todos los participantes se les dijo que el vaso B contenía dos gotas de vinagre balsámico, lo que derivó en que todos

13 Kahneman, *Pensar rápido, pensar despacio*, 298.

14 Kahneman, *Pensar rápido, pensar despacio*, 293.

15 Dan Ariely, *Las trampas del deseo* (Editorial Ariel, 2008), 177.

descartaran el vaso B, pues apenas lo probaban ponían cara de asco y lo rechazaban de inmediato.

¿Conclusión del experimento? Si nuestro cerebro genera una hipótesis acerca de cómo será algo, es muy difícil que la realidad haga cambiar nuestro parecer, pues nuestro relato siempre va a tratar de ser coherente con nuestras expectativas.

Esto en educación se ve todo el tiempo, por ejemplo cuando hay un cambio de profesor y el docente saliente le dice al entrante: «Suerte, están insoportables». Tal vez los estudiantes se resistían al profesor anterior, quizás estaban en un momento, pero la cuestión es que ese comentario va a generar en el nuevo docente cierta expectativa de lo que va a ocurrir en esa clase, y va a tener que luchar contra ella, que va a hacer todo lo posible para que el relato concuerde.

Lo mismo pasa cuando en una reunión de profesores se habla de una situación puntal con algún estudiante: la expectativa que genera en los demás docentes el simple hecho de escuchar ese relato es suficiente como para generar en ellos una orientación poco objetiva hacia el estudiante. También se da cuando ingresa al centro de estudios un nuevo alumno al que denominan «problemático» en base a sus antecedentes. Debemos ser conscientes de que este tipo de historiales, si bien son necesarios para conocer mejor a nuestros alumnos, también significan alejarnos de la objetividad —hacen que generemos historias causales del estudiante—, y debemos tener muy presente esto al momento de evaluar, y pensar: «¿Estoy poniendo esta nota porque es coherente con su historia, o mi evaluación es real y está libre de influencias?»

Ejemplifiquemos mejor esto. En una reunión de profesores la gran mayoría de las veces se procede con rapidez, puesto que los docentes siempre quieren irse lo antes posible. Y es que en realidad se trata de un ejercicio cada vez más banal. Pero, más allá de eso, en la vorágine del «cantar notas» se suele escuchar que la directora del centro dice: «A este estudiante le falta el juicio de Matemáticas», a lo que la profesora de dicha materia, que está presente pero prestando mucha atención a su celular y a otros asuntos, responde mirando el techo: «¿Quién? Ahh, sí, ponele seis». Tal vez se pueda pensar que esto es un caso puntal de una docente que, obviamente, es muy poco profesional, pero en realidad es más grave que eso, puesto que es un ejercicio natural en los profesores hacer juicios de sus estudiantes a partir de la impresión sensible que se les guardó en la memoria de ese estudiante; así, si las impresiones fueron buenas la respuesta va a ser similar a la del ejemplo, «ponele seis», pero si fuera el caso de que el estudiante entra dentro de parámetros poco simpáticos para la docente, este está condenado a ser siempre un estudiante decadente, puesto que en la sociedad en la que vivimos los rendimientos educativos no se evalúan, sino que se evalúan impresiones sensibles y pronósticos casi mágicos de lo que podría hacerle bien al estudiante, como si pudiéramos cambiar el futuro mismo. Esto es un aspecto realmente indignante de las evaluaciones a estudiantes de educación media, y no es que no existan mecanismos de evaluación más certeros con la realidad, sino que los docentes deciden conscientemente ignorarlos, creer más en sus impresiones sensibles que

en los juicios objetivos, y ceden ante sus intuiciones, lo que le quita profesionalidad a la educación.

Paréntesis aclaratorio.

Luego de la lectura de algunos de estos sesgos y el análisis que hace la economía conductual de los mismo, el lector se puede ir armando una idea acerca de esta teoría, pero si no tenemos el cuidado necesario podemos caer en algunos errores, como por ejemplo en el pensar que esta teoría busca la objetividad y le quita valor a la parte humana.

Esta afirmación es la más frecuente entre los lectores que han tenido un acercamiento a este texto, pero nada más lejos de la realidad que esta afirmación y es necesario recordar las primeras páginas de la introducción, donde plasmábamos de donde proviene la teoría de la economía conductual. La teoría económica clásica, es en todo caso la que sostiene que el ser humano es un ser racional y que en cuestiones de importancia siempre se comporta de la forma más objetiva posible calculando milimétricamente costos y beneficios de la acción que va a hacer.

Es esa la teoría que busca la objetividad, y no la teoría de la economía conductual que lo único que hace es recordarnos que eso es imposible, desde el momento en que aceptamos que somos humanos y que como todo humano no solo tenemos una parte racional a la hora de la toma de decisiones, sino que también está presente todo el tiempo la parte pasional no racional que nos aleja diametralmente de la idea de objetividad y que en esto de la toma de decisiones nos hace muchas veces caer en errores graves que de poder reconocerlos podemos elaborar estrategias para no volver a caer en ellos, eso no nos transforma en seres objetivos cien por cien ni mucho menos, sino que nos hace conscientes de que esa idea de objetividad es imposible.

Tomemos la dimensión de este conocimiento, habitualmente los profesores en el aula aplicamos muchos conceptos que hemos adquirido en nuestra formación y que realmente los vemos útiles y muy constructivos para nuestra labor, conceptos como los del psicoanálisis referido a los fenómenos de transferencia¹⁶, entre otros y que los aplicamos a diario para hacer de nuestra función una función profesional.

A los conceptos de la economía conductual los ubico en el mismo nivel, elementos teóricos que conforman la profesión y que entiendo en este momento ineludibles para ser un buen profesional de la educación, simplemente eso, una herramienta más que complementa la función docente.

¹⁶ Sigmund Freud, *Obras completas de Sigmund Freud, tomo II*. (Madrid: Biblioteca nueva, 2017[1917]), 2391.

¿Qué hacer?

Un proceso saludable para todo profesional es la realización de un diagnóstico, entendido como «el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, si es necesario, para aproximarlos a lo ideal».¹⁷ Por lo general los docentes tendemos mucho a realizar la primera parte de esta tarea, que es la de conocer la realidad, pero habitualmente damos poca importancia a la parte que considero más significativa, que es la de actuar en la realidad para cambiarla, y es ahí donde tenemos que poner el foco: luego de conocer el estado de las cosas, ¿qué hago para cambiar la realidad?

Es obvio que si se le da la opción de ser mejor en su tarea, cualquier profesional va a tomar esa vía, pero en este caso esto no es tan simple, puesto que el cambio implica comportamientos antiintuitivos. No obstante, luego de ver cómo funcionan algunos mecanismos de nuestra conducta cotidiana, profesionales como Robert Cialdini¹⁸ nos dicen que no todo está perdido y que hay formas de hacerles frente a estos embates de las influencias inconscientes y de poder salir de la mejor manera de su influencia. Para esto el científico plantea hacernos ciertas pequeñas correcciones, que son tan simples como poner el foco de atención en el sesgo que esté actuando en determinado momento, meros recordatorios de que tal o cual sesgo puede estar actuando.

Supongamos que estamos enfrascados en una discusión acerca de un caso muy problemático en el aula, y luego de la discusión logramos establecer en nuestro foco de atención el sesgo de «vidas estadísticas versus vidas significativas»; después de que se pone el foco de atención en el sesgo es más fácil lograr dimensionar la situación, darse cuenta de que se está siendo víctima de un sesgo que no sólo lo perjudica a uno como profesional, sino también al resto de los estudiantes que conforman las vidas estadísticas. Luego de visualizar esto, el sesgo se nos hace evidente y más fácil de eludir.

Un freno necesario

Admitamos lo siguiente: todos los docentes en algún momento escuchamos decir «cada cual evalúa como lo cree mejor», y es hora de sincerarnos y entender que no toda creencia de evaluación es aceptable y que no todos evaluamos de la mejor manera; para empezar a asumir nuestras debilidades no necesitamos más que el simple hecho de reconocernos como humanos, y reconocer cualquier error humano es aplicable a nosotros. No obstante, como ya hemos visto, no alcanza con el hecho de reconocer el problema, sino que hay que actuar en él para poder

17 Elena Luchetti & Omar Berlanda, *El diagnóstico en el aula EGB-Polimodal: conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias* (Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1999), 17.

18 Robert Cialdini, *Pre-suasión: un método revolucionario para influir y persuadir* (Barcelona: Penguin Random House, 2017), 169.

controlarlo y dominarlo.

Para nuestra tarea de evaluación es necesario que exista cierto «paternalismo», como lo denomina Thaler, una colaboración externa —en este caso, herramientas teóricas— que nos guíe hacia decisiones más objetivas, un concepto difícil de digerir en un mundo lleno de egos y donde a nadie le gusta que le digan lo que tiene que hacer; a esto también se tuvieron que enfrentar los teóricos de la economía conductual cuando planteaban que, en ciertas circunstancias, era bueno que se nos ayudara objetivamente a elegir mejor.

¿En qué consistiría el paternalismo en nuestro caso? Como profesor de Filosofía, cuando leí a Thaler citando el ejemplo de Ulises y las sirenas supe que estábamos pensando en lo mismo. El famosísimo mito habla de cómo el gran Ulises, al ver que sería víctima de las sirenas y de su tan atractivo canto, decidió algo muy particular e interesante: se inmovilizó y les ordenó a sus marineros que se taparan los oídos con cera y que por más que gritara y les dijera que lo liberaran, no lo hicieran, y decidió dejar sus oídos al descubierto para complacer su apetito con el canto de las sirenas, a resguardo de no caer en la locura y tirarse de cabeza al agua.

Es hermoso, pero no sólo el relato en sí, sino la estrategia que nos muestra Ulises, el reconocimiento de sus debilidades como ser humano y pasional, además de racional, una metáfora que plasma desde el comienzo de la humanidad los conflictos aún persistentes entre pasión y razón.

Pero si para Ulises fue tan clara su debilidad y tan inteligente su estrategia, ¿por qué a nosotros, profesionales del siglo XXI, nos cuesta tanto aceptar que no somos las personas más indicadas para decidir ciertas cosas en la vida? Tal vez ya sea hora de admitir que, en la tarea de evaluar a nuestros estudiantes, se nos hace sumamente necesario recibir la debida ayuda o asistencia «paternalista» de ciertas estrategias que, así como a Ulises las cuerdas, nos permitan detener nuestra parte más pasional y poder evaluar de forma no objetiva, porque la objetividad pura no existe, pero sí más cercana a la objetividad.

¿Cuáles serían estas cuerdas? Las tasas base, las anclas numéricas, recordar que nuestra intuición no siempre es perfecta y que en ocasiones se deja influir por lo que concuerda más con el relato que tenemos y no por cuestiones reales, tener en cuenta el concepto de vida significativa y vida estadística; en fin, tener siempre a la mano mecanismos que nos recuerden nuestras limitaciones.

Véase con claridad que este paternalismo no pretende imponer nada, puesto que en última instancia la decisión la toma el profesional, pero una cosa es tomar una decisión a ciegas y otra muy distinta es hacerlo siendo consciente de ciertas trampas y sesgos que se nos presentan.

Conclusiones

Luego de ver algunos de los conceptos más importantes de la economía conductual y de ejemplificar su relación con la evaluación estudiantil, no podemos hacer más que reafirmar la urgente necesidad de aplicar este campo de estudios a la educación, siguiendo el camino de otras disciplinas, e incluso de varios gobiernos del mundo, que están tomando estos aportes conceptuales para aplicar políticas públicas y de gestión.

Todo profesional que lea este artículo, y que comprenda la base experimental de estos conocimientos, comprenderá rápidamente que el mundo es otro a partir del momento en que nos reconocemos vulnerables a ciertos sesgos psicológicos; empezará a tomar relevancia la responsabilidad de cada uno, pues conocer esto cae como un peso imposible de evadir sobre nuestros hombros, un peso que nos plantea la necesidad urgente de actuar en consecuencia.

Lo bueno que tiene este conocimiento es que es bastante simple aproximarnos a él en cuanto a lo metodológico en el ámbito educativo, y lo voy a plantear en unos simples pasos:

1. Es necesario generar cambios en la lectura de «el librito» o «la libreta» docente, que es donde el docente por lo general lleva el registro de todos sus estudiantes y sus calificaciones. Es importante que la forma en que se lean los registros de datos sea pensada aplicando los conocimientos que aporta la economía conductual.

2. Es de fundamental importancia la formación de los docentes en economía conductual, como un elemento imprescindible de la tarea de evaluación.

3. Es importante que una vez que tenemos los datos y a los profesionales formados en el tema, se realice un correcto análisis de dichos datos que permita detectar focos problemáticos a resolver.

4. Es necesario diseñar políticas educativas que propongan soluciones a dichos problemas, generar ese «empujón» que necesitan las instituciones para funcionar mejor, establecer cuáles son las cuerdas que dominarán a este Ulises.

Por último, me gustaría dejar una reflexión. Soy consciente de que si los docentes llevamos a cabo a rajatabla una evaluación en base a la economía conductual y a criterios más objetivos, muchas veces seremos los limitantes de ciertos estudiantes, más que sus promotores, y esto se debe a que en ocasiones los docentes jugamos roles de psicólogo, padre/madre, trabajador social, etcétera, y, al desdibujarse nuestro rol, terminamos cediendo ante los estudiantes, que obviamente no pueden percibir la ayuda que necesitan. Y estoy totalmente a favor de esta flexibilidad del docente. Pero, a la vez, debemos ser muy claros y responsables con nuestra profesión y tender siempre hacia la profesionalidad y a

no cumplir muchos roles para cubrir baches; recordemos que un médico no es mejor profesional si además de curar limpia, acompaña a todos sus pacientes hasta la casa, llama a sus familias, sino que es mejor si dedica toda su atención a cumplir de la mejor manera posible su tarea.

Por lo tanto, el docente no sólo convive con la contradicción entre reproducción social y cambio, como planteaba Alejandro Cerletti,¹⁹ sino que también en este juego de dicotomías debe transitar entre ser un profesional de la educación y degenerar en un ser humano común y corriente, pasible de sesgos y errores. No estoy hablando de erradicar la parte humana, eso sería absurdo; lo que planteo es transitar en esa tensión, pero teniendo en cuenta los conocimientos que nos brinda la economía conductual.

19 Alejandro Cerletti, «Identidad, igualdad y educación» *Praxis & Saber* 4(7) (2013), 17-33.

Bibliografía

- Ariely, Dan. *Las trampas del deseo*. Barcelona: Editorial Ariel, 2008.
- Bixio, Cecilia. *Cómo planificar y evaluar en el aula: propuestas y ejemplos*. Buenos Aires: Homo Sapiens Ediciones, 2012.
- Cerletti, Alejandro. «Identidad, igualdad y educación». *Praxis & Saber* 4(7) (2013), 17-33.
- Cialdini, Robert. *Pre-suasión: un método revolucionario para influir y persuadir*. Barcelona: Penguin Random House, 2017.
- Freud, Sigmund. «*Obras completas de Sigmund Freud. Tomo II*» Madrid, Biblioteca nueva, 2017.
- Guerra, Miguel, Santos. «La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora». *Investigación en la escuela* 20 (1993), 23-35.
- Harari, Noah. *Homo Deus: breve historia del mañana*. Barcelona: Debate, 2016.
- Hume, David, De Jaime Salas & Gerardo Sastre. *Investigación sobre el conocimiento humano: investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Tecnos, 2007.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *La repetición en el sistema educativo uruguayo. Una mirada a la luz de los datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2008-2013)*. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2017.
- Kahneman, Daniel. *Pensar rápido, pensar despacio*. Barcelona: Debolsillo, 2017.
- Luchetti, Elena, & Omar Berlanda. *El diagnóstico en el aula EGB-Polimodal: conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1999.
- Reyes Abadie, Washington. *Historia uruguayo 4. Artigas y el federalismo en el Río de la Plata*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2011.
- Thaler, Richard. *Todo lo que he aprendido con la psicología económica*. Barcelona: Deust, 2016.
- Vaz Ferreira, Carlos. *Lógica viva*. Buenos Aires: Losada, 1962.
- Žižek, Slavoj. *Sobre la violencia, seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós, 2009