

Capítulo 40

ASPECTOS ÉTICOS EN LA EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE

Gabriela de la Cruz Flores

*“La evaluación, además de ser un proceso técnico es un fenómeno moral.
Importa saber a qué valores sirve y a qué personas beneficia.
Importa mucho evaluar bien, pero importa más saber a qué causas sirve [...]”*

SANTOS (2018, P. 13)

“Para pasar basta memorizar las diapositivas del profesor.” “¡Profe en el examen venían temas que no vimos en clase!” “Solo la profesora sabe qué evalúa ¡Hay de ti si le preguntas!” “¡Son injustas las calificaciones! No hubo retroalimentación a lo largo del semestre.” “¡Los exámenes no son de opción múltiple sino de confusión múltiple!” “Un porcentaje de la calificación de X materia consistió en ayudar al profesor con sus investigaciones aplicando cuestionarios ¡Acabé inventando los datos con tal de pasar!” “El semestre pasado tuvimos un profesor que se burlaba de nuestros errores y nos ponía apodos.” “Ahora con la pandemia cuando toca examen todos debemos encender cámaras y micrófonos, si falla tu conexión ¡Ya perdiste!”

Es probable que algunas de las situaciones referidas en el párrafo anterior nos resulten familiares y, tal vez, habrá quienes se asombren al descubrir que detrás de ellas hay asuntos éticos relacionados con la evaluación del y para el aprendizaje. El propósito del presente capítulo es construir, junto con el lector, un visor que permita desde la ética de la evaluación, repensar derroteros que contribuyan al aprendizaje, autonomía y dignidad de nuestros estudiantes. Coincidiendo con Silva (2003, p. 84) “una visión ética de la evaluación nos hace levantar la mirada y realizar un examen crítico del quehacer profesional, en términos de captar elementos de nuestro actuar docente que reflejan modos de comprender y regular nuestra práctica.”

Antes de continuar es importante distinguir tres conceptos que llegan a utilizarse como sinónimos: *evaluación*, *acreditación* y *promoción*. En general, se entiende por *evaluación* como el proceso sistemático a partir del cual se recaba y analiza información sobre el aprendizaje y orienta la toma de decisiones para ajustar y mejorar tanto los procesos de aprendizaje como la práctica docente. Por su parte, la *acreditación* se relaciona con los criterios y requisitos que permitan la aprobación –o no– de una asignatura. Mientras tanto, la *promoción* se refiere a las regulaciones para continuar con el siguiente ciclo-*semestre* / *año* -escolar. Como puede apreciarse dichos conceptos se imbrican, pero poseen una naturaleza diferenciada.

Además, los sistemas de evaluación, promoción y acreditación se relacionan con procesos centrales en las trayectorias escolares del estudiantado como son el aprendizaje, la permanencia y el egreso exitoso (Baquero et al., 2012). Y de manera paradójica, también pueden devenir en *zonas de riesgo* dando lugar a la reprobación, la repitencia, la desafiliación, el bajo compromiso con los estudios y el abandono escolar, asuntos que impactan la continuidad escolar y con ello, al derecho a la educación. Por ello, trastocar los sistemas de evaluación, promoción y acreditación da en el blanco de problemáticas que los estudiantes llegan a afrontar solos, cargando a costas el estigma del fracaso escolar (Maddonni, 2014).

Desentrañar desde la ética dichos sistemas permite adentrarnos en el cuestionamiento de fondo sobre los propósitos y fines de la formación universitaria. Sin desconocer u omitir la triada en cuestión, en el presente capítulo centraremos la discusión sobre la ética de la evaluación del y para el aprendizaje.

La ética de la evaluación del y para el aprendizaje nos remite a la reflexión sobre el para qué de la misma. Las preguntas sobre el qué, cómo y cuándo evaluar –*si bien relevantes*– languidecen ante el para qué de la evaluación. ¿Evaluamos para calificar? ¿Evaluamos para clasificar y jerarquizar? ¿Evaluamos para seleccionar? ¿Evaluamos para promover? ¿Evaluamos para incluir? ¿Evaluamos para emancipar? Coincidiendo con Valencia y Vallejo (2015, p. 225) “la finalidad de la evaluación desde una perspectiva ética ha de ser la función formativa como un proceso permanente.”

En el presente capítulo se asume el para qué de la evaluación como una de las principales sendas para aportar al aprendizaje y a la autonomía de los estudiantes a través del encuentro dialógico y el incesante reconocimiento de sus capacidades y potencialidades, abriendo espacios para el pensamiento crítico, la creatividad, la libertad y la transformación de aquellos como agentes capaces de aportar al bien común a través de su labor como profesionales. Además, se concuerda con Álvarez (2014, p. 51) cuando advierte que la evaluación se relaciona con la formación integral de las personas, por ello: “es sobre todo una cuestión ética [...]. Los aspectos técnicos adquieren sentido [...] cuando están guiados por principios éticos. Si entre los aspectos técnicos preocupa la objetividad, entre los éticos la preocupación se centra en la acción justa, ecuaníme, equitativa.”

El capítulo se organiza en tres grandes apartados. En el primero, se bosquejan algunas preguntas clave que pueden guiar la reflexión docente a fin de atisbar procesos y prácticas de evaluación signadas por la ética, que en última instancia representen vetas para asumir el encargo social que implica la formación de profesionales.

En el segundo apartado, se esbozan aproximaciones teóricas hacia la evaluación del y para el aprendizaje y delinean implicaciones éticas. Se destacan los referentes de la justicia social para problematizar en torno a la ética de la evaluación del y para el aprendizaje. A partir de ello, se reflexiona sobre el para qué de la evaluación trascendiendo aproximaciones instrumentales que han perpetuado y legitimado prácticas asimétricas sustentadas en el uso del poder y que con frecuencia tienden a excluir.

Finalmente, en el tercer apartado se analiza un cúmulo de situaciones reportadas por estudiantes universitarios donde está en juego la ética de la evaluación del y para el aprendizaje.

En cada situación se identifican principios éticos y valores fundamentales tales como la beneficencia, la no maleficencia, la equidad, la justicia, la autonomía, la imparcialidad, la confidencialidad, entre otros.

A lo largo del capítulo, el lector encontrará una serie de recursos y apoyos que tienen como propósito promover la reflexión docente sobre la ética de la evaluación del y para el aprendizaje.

ÉTICA Y EVALUACIÓN O CÓMO ASUMIMOS LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

Para García, Jover y Escaméz (2010, p. 17) “la meta social de la docencia consiste en la transmisión de la cultura y la formación de personas críticas”. Desde dicho planteamiento se desatan varias interrogantes: ¿En qué consiste la transmisión de la cultura y a través de qué medios y recursos tiene lugar? ¿Cómo favorecemos la transmisión de la cultura, en particular, aquella relacionada con el hábitus profesional y el corpus teórico, metodológico, epistemológico y valoral? ¿Qué procesos contribuyen al pensamiento crítico, a la participación y se cede la responsabilidad a las próximas generaciones en aras de aportar a la sociedad basados en el conocimiento? En tiempos como los que transcurren, se vuelve irrenunciable avanzar en la discusión sobre cómo promover el pensamiento crítico, en tanto este:

[...] tiene que ver con el desarrollo de la racionalidad e implica que los estudiantes lleguen a comprender lo que hace que un razonamiento sea bueno, a mejorar sus habilidades para observar e inferir, generalizar, expresar hipótesis, concebir alternativas, evaluar afirmaciones, detectar problemas y percatarse de la acción apropiada [...] también supone determinadas actitudes como la curiosidad intelectual, la objetividad, la flexibilidad, la honestidad y el respeto al punto de vista de los otros (García, Jover y Escaméz, 2010, p.19).

Es así como para alcanzar la meta social de la docencia, es imprescindible el encuentro dialógico (Cabra-Torres, 2010; Franco, 2008). El diálogo cobra mayor significado cuando asumimos que la transmisión de la cultura no se da en el vacío sino es resultado de la interconexión entre los conocimientos previos y los contextos de referencia de los participantes, es decir, implican reconstruir dicha cultura a través de procesos inter e intrasubjetivos. Desde la ética docente y coincidiendo con García, Jover y Escaméz (2010, p.22), la deliberación es fundamental, ya que a través de esta: “no solo se exponen las propias posiciones, sino que se busca comprender, penetrar en profundidad, el fondo de los problemas, para buscar posturas comunes basadas en razones aceptables por las partes.”

Lo expuesto hasta el momento conduce a varios asuntos clave en el campo de la ética de la evaluación del y para el aprendizaje. Si asumimos que la meta social de la docencia es la transmisión de la cultura ¿Qué implica dicha transmisión? y ¿En qué medida la evaluación contribuye a su alcance? Estas interrogantes generan implicaciones prácticas que redundan en la necesaria articulación entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. La transmisión de la cultura en la educación universitaria difícilmente puede comprenderse sino como un medio a través del cual se aporta al desarrollo integral de los estudiantes y al

entramado sociocultural para asumir las responsabilidades que como profesionales nos competen en cada campo del conocimiento. Es así como dicha transmisión se vuelve un espacio para discutir y aportar a problemáticas que atraviesan al quehacer profesional. Por ejemplo, en estos tiempos que corren, la transmisión de la cultura implica reconocer la diversidad, tomar consciencia de las desigualdades para asumir responsabilidades como profesionales, apelar al compromiso con los más desfavorecidos, a la construcción de sociedades justas y solidarias, así como velar por el bien común, incluyendo la salvaguarda del medio ambiente.

En otras palabras, la transmisión de la cultura es un vehículo que aporta a la transformación de los individuos como agentes que se construyen y reconstruyen a través de la mediación de docentes y pares en ámbitos profesionales específicos. Desde esta perspectiva, la ética de la evaluación del y para el aprendizaje, puede situarse en una disyuntiva: promover sistemas de evaluación restringidos a la simple verificación de información que reproduzca el *statu quo* de las profesiones con lo cual, siguiendo a Moreno (2011, p. 132), “se asegura y perpetúa un aprendizaje rutinario y memorístico” o alentar sistemas de evaluación que aporten al pensamiento crítico y divergente que, a la postre, favorezcan la construcción de alternativas ante realidades sociales convulsas e inciertas. Este último escenario implica generar entornos de aprendizaje que alienten la participación de los estudiantes y promuevan la retroalimentación constante de sus aprendizajes, al mismo tiempo que incentiven la motivación y curiosidad constante para seguir aprendiendo y de manera gradual, asuman mayor autonomía cuyo fruto sea el aprendizaje permanente.

Coincidiendo con Agudelo-Torres et al. (2018, p. 72) la evaluación no es “una mera respuesta por el conocimiento, sino más bien una oportunidad y una pregunta por el acto mismo de conocer.” Con el propósito de alentar el análisis y la construcción de estrategias de evaluación que aporten al pensamiento crítico y divergente, en la Tabla 1 se ofrecen al lector una serie de preguntas clave y enlistan algunos atributos deseables de dichas estrategias. Se entiende por estrategias de evaluación como el conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 1. Estrategias de evaluación del y para el aprendizaje

Tópicos de análisis	Descripción
Preguntas clave	Qué estrategias de evaluación...
	○ ¿Favorecen el aprendizaje autorregulable y autónomo?
	○ ¿Permiten valorar logros y alentar el aprendizaje?
	○ ¿Estimulan la participación, el diálogo y la colaboración?
	○ ¿Permiten contextualizar el aprendizaje?
	○ ¿Reconocen la diversidad de los estudiantes y potencializan el aprendizaje?
	○ ¿Fomentan la evaluación formativa?
	○ ¿Motivan y alientan?
Atributos deseables	○ Articulan la evaluación diagnóstica con los procesos de aprendizaje.
	○ Especifican los aprendizajes a alcanzar (clarifican dominios y niveles de desempeño).
	○ Promueven el aprendizaje de todos y compensan de manera propositiva las desventajas de origen.
	○ Reconocen aprendizajes externos al ámbito escolar.
	○ Rompen con estigmas y clasificaciones <i>per se</i> .
	○ Retroalimentan y ofrecen seguimiento a los procesos de aprendizaje.
	○ Incluyen instrumentos para el automonitoreo del aprendizaje (rúbricas, portafolios, bitácoras y diarios).
	○ Modelan los procesos de autoevaluación y coevaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, problemáticas como la reprobación, la repitencia, la desafiliación, el bajo compromiso con los estudios y el lastimoso abandono escolar, pueden redimensionarse desde la ética de la evaluación del y para el aprendizaje. Es común que dichas problemáticas se asuman bajo lógicas que privilegian una visión dicotómica de la realidad escolar, la cual divide, selecciona y clasifica a los estudiantes entre “buenos” y “malos” edificando culturas escolares jerárquicas y excluyentes (Perrenoud, 2010). Como ejemplo la siguiente anécdota. Hace tiempo un profesor muy reconocido en cierta Facultad al iniciar su curso rezaba el mismo estribillo: “El 10 es para Dios, el 9 para el autor del libro, el 8 para mi, el 7 para los excepcionalmente brillantes y para la mayoría están el 6 y el 5.” Con ello, perpetuaba una visión jerár-

quica, que animaba la competencia más atroz entre los estudiantes por cumplir la auto profeía del docente.

No está de más subrayar las consecuencias de los procesos de evaluación en la vida de las personas. Al respecto McArthur (2019, p. 39) advierte “el vínculo entre la evaluación y la vida actual y futura de los estudiantes: su bienestar, autoestima, identidad y oportunidades sociales y económicas”. Leathwood (citada en McArthur, 2019, p. 40) agrega que:

La evaluación se utiliza para proporcionar fundamento y legitimidad a las estructuras sociales y a las relaciones de poder de las sociedades modernas, y para señalar el lugar que ocupa cada uno dentro de estas. [...] Puede influir no solo en cómo nos vemos a nosotros mismos, sino también en nuestras relaciones sociales con los demás y en cómo los vemos.

De cara a dichas problemáticas, desde la ética de la evaluación del y para el aprendizaje, privilegiando el diálogo, el aprendizaje y la responsabilidad del encargo social que asumimos como docentes, cabría preguntarnos ¿Cómo podemos revertir las injusticias, la falta de equidad y arbitrariedades en las prácticas y procesos de evaluación que socavan el aprendizaje, la autoestima y las expectativas del estudiantado sobre si mismos y el mundo que les rodea? Es así como la ética de la evaluación debiera conducirnos a la reflexión sobre nuestra práctica pedagógica (Valencia y Vallejo, 2015). En la Tabla 2, se sintetizan algunas preguntas detonadoras para reflexionar al respecto.

Tabla 2. Preguntas detonadoras desde la ética en la evaluación del y para el aprendizaje ante indicadores que aquejan el aprendizaje, la permanencia y el egreso exitoso

Indicadores	Preguntas clave para la labor docente
Porcentaje de reprobación	¿Por qué reprobaban mis estudiantes? ¿Cómo puedo prevenir la reprobación? ¿Cuáles son los puntos álgidos en el aprendizaje y qué tipo de apoyos/andamios puedo incorporar o modificar?
Porcentaje de repetidores y recursadores	¿Cómo incluyo a los estudiantes repetidores y recursadores? ¿Cómo compenso carencias formativas? ¿Cómo interactúo con mis estudiantes y qué expectativas tengo sobre ellos?
Resultados de aprendizaje	¿Cómo garantizo el aprendizaje de todos? ¿Cómo favorezco al aprendizaje a lo largo de la vida? ¿Cómo articulan los estudiantes su aprendizaje para solucionar problemas y contribuir al bien común?

Fuente: Elaboración propia.

APROXIMACIONES HACIA LA EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE E IMPLICACIONES ÉTICAS

Grundy (1998) en un análisis amplio sobre las prácticas del currículo desde la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento elaborada por Habermas, propone un entramado conceptual de alta valía para el campo de la evaluación. El *interés técnico* se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie humana, para ello, las acciones de las personas se orientan hacia el control y la gestión del medio. El *interés práctico* busca comprender el medio a fin de que el sujeto pueda interactuar con él, así la interpretación, la razón y el juicio de los sujetos son imprescindibles. El *interés emancipador* se orienta a un estado de autonomía. Según Grundy (1998, p.35): “La emancipación solo es posible en el acto de autorreflexión”. Además, la autora citando a Habermas señala:

La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. El dogmatismo que deshace la razón...es falsa consciencia: error y existencia no libre en particular. Sólo el yo que se aprehende a sí mismo...como sujeto que se pone a sí mismo logra la autonomía. El dogmático...vive disperso, como sujeto dependiente que no sólo está determinado por los objetos, sino que el mismo se hace cosa (p. 35).

La aproximación de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermas permite perfilar tres grandes aproximaciones sobre la evaluación que permean concepciones y prácticas al respecto. Desde el *interés técnico*, la evaluación se restringe al control, a través del cual se “valora el producto, y la evaluación, para que goce de autoridad y legitimidad, ha de adoptar la forma de medida” (Grundy, 1998, p. 61). Esta forma de concebir a la evaluación redundante en prácticas que clasifican, contrastan y segmentan a partir de la medición y que, como se ha señalado con anterioridad, contribuye a la edificación de culturas escolares jerárquicas, dividiendo entre los “buenos” –*los que se acercan al producto esperado*– y los “malos” –*aquellos que se alejan del producto esperado*–. Álvarez (2014, p. 52) sumando a lo expuesto, refiere que: “Desde el interés técnico se busca obsesivamente evaluar con bases científicas para garantizar el rigor de los métodos racionalmente planificados que permitan la discriminación por vía matemática.” Para Franco (2019), lo anterior forma parte de prácticas heredadas de la razón instrumental que convierte a la evaluación en un *salvoconducto cultural*, donde es más importante “para algunos sectores de la sociedad, la promoción, el certificado y el valor de cambio de la calificación, que los procesos formativos.” Esta perspectiva empata con los usos de la evaluación como instrumento de exclusión basada en principios de mérito y esfuerzo, donde los excluidos tienden a ser estudiantes que han sido expulsados de oportunidades sociales y educativas ampliando el campo de las desigualdades (Connell, 2006).

Sobre el mérito y el esfuerzo conviene hacer un par de precisiones. Cuando son resultado del goce de mayor capital cultural y social, ciernen desventajas hacia aquellos grupos menos favorecidos. Además, tienden a reforzarse con sistemas de evaluación que segmentan y clasifican. Esto no significa que se esquite el peso del esfuerzo, el espíritu por superarse y

el ímpetu por trascender ampliado al máximo las capacidades humanas. El problema estriba cuando los privilegios vulneran la condición humana pasado por encima de otros.

Por su parte, desde *el interés práctico* la evaluación se sitúa en juicios para valorar el alcance de los procesos de aprendizaje: “la evaluación significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el *bien* de los participantes” (Grundy, 1998, p.111). Como el lector puede observar, desde esta perspectiva la deliberación y la reflexión de los implicados son imprescindibles para estimar los alcances en el aprendizaje.

Por su parte, desde el *interés emancipador*, la evaluación implica liberarse de la opresión donde los participantes asumen una mirada crítica sobre los procesos de aprendizaje. Cabe señalar que desde esta perspectiva la participación, la colaboración y la simetría en las relaciones son concomitantes a los procesos de evaluación. Es así como la evaluación:

[...] forma parte del riguroso proyecto del grupo de otorgar significados a las cosas. A través de los procesos de autorreflexión, es posible que los mismos grupos elaboren juicios sobre la medida en que su organización es indicativa de la ilustración y emancipación (Grundy, 1998, pp.177-178).

El interés emancipador abre vetas de alto calado para la ética de la evaluación del y para el aprendizaje. En primer lugar, reconoce que es desde la otredad que tienen cabida los procesos de autorreflexión, es decir, es en comunión con otros que reconocemos el alcance del aprendizaje y las transformaciones en el colectivo a través del diálogo (Segura, 2010). Es aquí donde los procesos de autoevaluación y coevaluación adquieren significado, en tanto animan la autorreflexión y reflexión conjunta. En segundo lugar, la simetría en las relaciones conlleva una suerte de bucle en donde la evaluación aporta no solo a los más neófitos sino a los más experimentados. Dicha simetría cobra cuerpo en los procesos de retroalimentación pues a través del diálogo y la orientación puntual, gradualmente se adquiere mayor dominio del campo *–disciplinar o profesional–* reduciendo las distancias y asimetrías entre los participantes. En palabras de Agudelo-Torres (2018, p. 76), la evaluación es “una evocación a preguntarnos por el aprendizaje de aquellos que interpretan y transforman [...] es una pregunta por el acto mismo de aprender; una invitación al “hablar-nos” que le es consustancial al sujeto y a la escuela en la que dicho sujeto cohabita.”

En la Tabla 3 se ofrece una breve escala para que el lector pueda valorar la frecuencia con que promueve la retroalimentación en su práctica docente.

Tabla 3. Escala sobre retroalimentación en la práctica docente (breve exploración)

En una escala de 1 a 5, donde 1 representa Nunca ; 2 Casi nunca , 3 A veces ; 4 Casi siempre y 5 Siempre , valore la frecuencia con que realiza las siguientes acciones.		1	2	3	4	5
1.	Ofrezco información clara sobre las actividades a realizar.					
2.	Detallo el desempeño esperado en cada actividad ya sea de manera verbal o por escrito.					
3.	Expreso las principales cuestiones a mejorar en un lenguaje claro y accesible.					
4.	Sugiero cómo mejorar el aprendizaje de cada estudiante de acuerdo con su desempeño.					
5.	Planteo preguntas a los estudiantes que les permiten reflexionar sobre su aprendizaje.					
6.	Promuevo que los estudiantes construyan alternativas ante distintos problemas o situaciones.					
7.	Aprovecho las TIC para retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes ya sea de manera sincrónica o asincrónica.					
8.	Puntualizo información que permite a los estudiantes mejorar la planificación de las actividades de aprendizaje.					
9.	Fomento que mis estudiantes reconozcan logros en su aprendizaje.					
10.	Planeo junto con los estudiantes alternativas para mejorar su aprendizaje.					
10-20 ¡Acércate a tus estudiantes! 21-30 ¡Vas por buen camino! 31-40 ¡Lo estás haciendo muy bien! 41-50 ¡Felicidades por tu labor!						

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación como proyecto emancipatorio, conlleva adentrarse en los referentes de la justicia social. Dicha perspectiva está íntimamente relacionada con la equidad y, además, subraya las consecuencias de la evaluación en la vida actual y futura de los estudiantes (McArthur, 2019). En la educación universitaria la evaluación desde la justicia social cobra mayor significado por el impacto en la formación y en el desempeño profesional de las nuevas generaciones. Así que evaluar desde la justicia social, implica por ejemplo: promover el aprendizaje de todos y compensar de manera propositiva las desventajas de origen; garantizar aprendizajes indispensables para desplegar capacidades y dignificar la condición humana; romper con

estigmas y clasificaciones *per se*; reconocer aprendizajes externos al ámbito escolar; favorecer la autoevaluación y la coevaluación, como vías para la autorregulación y el aprendizaje a lo largo de la vida; transitar de prácticas de evaluación ligadas al uso del poder y la verticalidad a la democratización de los procesos.

En síntesis, los referentes teóricos expuestos sobre la evaluación como proyecto emancipatorio abren horizontes para la ética de la evaluación del y para el aprendizaje en tanto colocan en el centro el desarrollo pleno de los individuos y el papel de los docentes como gestores de autonomía y promotores del juicio crítico y el razonamiento. Al respecto, Valencia y Vallejo (2015) destacan la pertinencia de:

[...] vivir la evaluación como un proceso comprensivo de análisis del desempeño del estudiante, que implica el acompañamiento de quien enseña ligado al proceso formativo de quien aprende y la posibilidad de un perfeccionamiento constante [para ello] es necesario replantear las relaciones intersubjetivas que se entretienen entre el evaluado y el evaluador; para que estas favorezcan la vivencia del poder, más que como ejercicios de dominación, subyugación o sometimiento, como servicio y como una práctica democrática (p. 222).

LA ÉTICA EN LA EVALUACIÓN DEL Y PARA EL APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE SITUACIONES

En este apartado a partir del análisis de situaciones descritas al inicio del presente capítulo, se analizan ciertas prácticas tácitas y asimiladas en nuestro quehacer cotidiano como docentes universitarios, donde con frecuencia llega a pasar desapercibido el uso de la evaluación como un mecanismo de poder, asimetría y exclusión. Y es que la evaluación en el aula suele moverse entre dos filis: como una vía que favorece el aprendizaje o como un instrumento de poder que mitiga cualquier ápice de autodeterminación. De ahí que, para potencializar la evaluación desde la reflexión ética resulta ineludible mirar tras bambalinas.

El hecho de que prácticas de poder embebidas en la evaluación pasen desapercibidas no es fortuito. En palabras de McArthur (2019, p. 41): “el dar por supuesto el estado de la evaluación y nuestra disposición a aceptar el estado actual de las cosas, son las actitudes que permiten que sus impactos dominantes y negativos en el mundo social continúen, en gran parte, pasando desapercibidos.”

El carácter tácito de variadas prácticas de evaluación a menudo llega a asociarse con experiencias que los estudiantes describen como injustas en el ámbito escolar, por ejemplo: la arbitrariedad en la acreditación o no de los cursos; la indeterminación o la discrecionalidad en los criterios de evaluación; la ambigüedad en la ponderación de las actividades de aprendizaje; los usos de la evaluación asociados con el abuso de poder y la sumisión, mismos que provocan sentimientos de miedo, frustración, enojo, resentimiento y desesperanza. Siguiendo a Valencia y Vallejo (2015, pp. 220-221): “Con frecuencia los maestros recurren a la evaluación para mantener la disciplina, para infundir temor o para discriminar a sus estudiantes [...] un mero instrumento de dominación, sometimiento, control, opresión y punición.”

Por ello, resulta inaplazable discutir estos asuntos a fin de visibilizar desde la ética de la evaluación rupturas donde cada individuo encuentre nichos donde florezcan plenamente sus capacidades y potencialidades. ¿Acaso la evaluación, como proceso que forma, acompaña, retroalimenta, reconoce y motiva no tiene como fin aportar al bienestar y desarrollo integral de cada persona? Como docentes universitarios es importante crear espacios de discusión colegiados sobre el para qué de la evaluación. Esto puede dar lugar a la creación de comunidades que construyan alternativas y cuestionen aquello que se da como tácito e inamovible en las culturas escolares.

A fin de ilustrar situaciones frecuentes donde se pone en juego la ética en la evaluación del y para el aprendizaje se recuperan ejemplos de experiencias de estudiantes universitarios que denotan problemas éticos. Se precisa que la descripción de dichas experiencias son fruto de un proyecto de investigación en curso de naturaleza exploratoria donde se analizan las prácticas y procesos de evaluación en el ámbito universitario. Se invita al lector a valorar cada situación y en un ejercicio de introspección juzgue por qué considera –o no– que están comprometidos principios éticos en la evaluación del y para el aprendizaje.

Situación 1. Para pasar basta con memorizar las diapositivas del profesor

Líneas arriba se sostenía que una cualidad de la ética en la evaluación del y para el aprendizaje –desde el interés emancipador de Habermas– es el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. La autonomía como principio ético implica la promoción de condiciones para que los individuos tomen decisiones basados en el juicio crítico y en la libertad. En la práctica docente, según García, Jover y Escámez (2010, p. 24) el objetivo central es promover la autonomía de los estudiantes, la cual “significa alcanzar la capacidad para regirse por el propio pensamiento y por las propias decisiones en los asuntos que a uno le conciernen.”

Para Hortal (2002, p. 132) “Nada es verdaderamente humano si es impuesto a los hombres por otros hombres”, esta cita cobra relevancia a la luz de la situación expuesta en tanto evaluaciones ancladas a la memorización inhiben el pensamiento crítico, la construcción del juicio propio y la asunción de responsabilidades como profesionales. Cuando el docente evalúa normas y rutinas, el estudiante pierde la “oportunidad de afrontar la evaluación en su dimensión formativa: alcanzar cuotas de autonomía intelectual para aceptar y relativizar los juicios externos [...]” (Cabra-Torres, 2010, p. 249).

Situación 2. “¡Profe, en el examen venían temas que no vimos en clase!”

No podemos evaluar lo que no enseñamos. Cuántas veces hemos escuchado la siguiente frase en un arranque de desesperación o de enojo: “¡Doy la clase por vista y el tema vendrá en el examen!” La coherencia de la práctica docente radica en armonizar nuestra vida y nuestra labor profesional. En la ética de la evaluación del y para el aprendizaje, la coherencia implica “hacer coincidir contenidos, competencias y estrategias [...]. Es exigir desde lo que me he exigido, es pedir sistematización desde lo que he sistematizado. Es recoger información que se ha dado con claridad y suficiente comprensión” (Valencia y Vallejo, 2015, p. 230).

Situación 3. "Solo la profesora sabe qué evalúa ¡Hay de ti si le preguntas!"

Santos (2018) a través de una actividad en clase ejemplifica el sentido de la evaluación como aprendizaje. Narra que pide a un voluntario participar con los ojos vendados en el juego del tiro al blanco, para ello, debe de tirar un gis al pizarrón donde previamente se ha trazado una gran diana con su blanco en el centro y anillos alrededor. Cada tiro es "evaluado" sobre una escala de 10 puntos y se comunica al voluntario el puntaje sin mayor explicación. Después de varios tiros, se pregunta al grupo ¿Aprenderá de este modo a hacerlo bien? ¿Servirá esta evaluación para el aprendizaje? Como el lector puede imaginar la respuesta es NO.

Una evaluación para el aprendizaje debe ser transparente y clarificar cuál es el puerto de llegada y cómo se emprenderá el viaje. Por ello, es necesario transitar de concepciones de la evaluación como una caja negra hacia una cultura de la transparencia donde los docentes faciliten la información sobre los criterios y estándares de la evaluación, así como las cualidades del desempeño por alcanzar a través de las diversas actividades de aprendizaje. Solo así los estudiantes podrán saber hacia dónde apuntar sus esfuerzos *–siguiendo la analogía del tiro al blanco–* y, además, la retroalimentación de pares y docentes tendrá mayor impacto. Para Parrondo (2004) brindar información también implica que los estudiantes conozcan y pongan en uso sus derechos para solicitar revisiones de exámenes y la protección de sus datos personales. La transparencia en la evaluación alienta la construcción de culturas escolares participativas y democráticas, lo cual redundará en la formación de ciudadanos que gozan y exigen el derecho a la información.

Situación 4. ¡Son injustas las calificaciones! No hubo retroalimentación a lo largo del semestre"

Para García, Jover y Escámez (2010), el principio de justicia en la práctica docente puede entenderse en dos sentidos. Por un lado, se refiere a la equidad entre los servicios prestados por el docente y el bien obtenido y, por otra parte, se refiere a la justicia social, donde se espera que los docentes sean solidarios con aquellos que más lo necesitan. Trasladando este principio a la evaluación del y para el aprendizaje, una evaluación justa será aquella que reconozca las diferencias de origen y de manera propositiva compense a fin de favorecer el aprendizaje de todos. Al respecto, López, Ordóñez y Rodríguez (2012) mencionan que "desarrollar una evaluación tecnicista, obsesionada con mediciones normalizadas hace que ésta sea indiferente e insensible a las diferencias económicas, sociales y culturales." En una sociedad tan desigual como la nuestra, evaluar con justicia implica generar procesos horizontales y dialógicos que favorezcan la retroalimentación continua de los procesos de aprendizaje. Para Agudelo-Torres et al. (2018, p. 72) "la retroalimentación de todo ejercicio valorativo [...] ha de ser una oportunidad de aprendizaje, con tanta o quizá más importancia que el diseño y la posterior aplicación de un determinado instrumento evaluativo."

Situación 5. "Los exámenes no son de opción múltiple sino de confusión múltiple"

El papel de los exámenes en la evaluación del y para el aprendizaje ha dado lugar a álgidos debates en el campo (Parrondo, 2004). Uno de los puntos críticos sobre los mismos tiene que

ver con sus cualidades técnicas, es decir, elaborar un examen válido y confiable exige procedimientos que garanticen un diseño exitoso, para lo cual se espera que los docentes cuenten con la suficiente pericia para elaborar un examen que inspire confianza y veracidad. La construcción de exámenes válidos y confiables se robustece cuando se promueve la participación docente e incluso se suman a estudiantes a dicha empresa. Sobre la participación de estudiantes, Valencia y Vallejo (2015, p. 222) señalan que “no se trata de sustituir el “poder” del profesor por el del estudiante. Ambos deben y pueden razonar y justificar las decisiones evaluativas” lo cual contribuye a la corresponsabilidad en la evaluación.

Mención especial merecen los usos de los exámenes, ya que a partir de la discusión de los resultados y en particular sobre los errores puede afianzarse el aprendizaje. Cuando en el aula discutimos los “errores”, abrimos cauces para reconocer posibles sesgos e incluso nociones en el proceso de construcción, con lo cual se alienta la reflexión y discusión colectiva sobre los conocimientos propios del campo profesional o disciplinar.

Situación 6. “Un porcentaje de la calificación de X materia consistió en ayudar al profesor con sus investigaciones aplicando cuestionarios. ¡Acabé inventando los datos con tal de pasar!”

El abuso de autoridad y el uso de los estudiantes para beneficio del profesorado, implica entre otras acciones, condicionar calificaciones. No hay que perder de vista la responsabilidad que se asume como docente y el encargo social encomendado. Condicionar calificaciones a cambio de actividades arbitrarias no solo vulnera el aprendizaje de los estudiantes, sino su dignidad ya que son concebidos como meros instrumentos al servicio de los docentes. Situación contraria es cuando los profesores invitan a estudiantes a sus proyectos de investigación y de manera libre participan asumiendo un rol activo que contribuye a los procesos de formación profesional, sin condicionar calificaciones o privilegios.

Situación 7. “El semestre pasado tuvimos un profesor que se burlaba de nuestros errores y nos ridiculizaba frente al grupo poniéndonos apodosos”

García, Jover y Escámez (2010, p. 23) refieren que “el respeto a la dignidad de toda persona es el principio moral básico de la ética e implica respetar la conciencia, la intimidad y las características diferenciales de cada persona [y rechazar] toda clase de instrumentación o forma de violencia.” En la ética de la evaluación del y para el aprendizaje el respeto a la dignidad de los estudiantes asume varios rostros. Por ejemplo, reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje y ofrecer andamios que promuevan el máximo potencial de cada estudiante; respetar los diferentes puntos de vista y reconocer la diferencia como parte de una sociedad democrática; erradicar cualquier expresión de violencia producto de la evaluación, poniendo especial atención en aquellas situaciones donde de manera entreverada se violenta o discrimina por razones de género, condición sociocultural e incluso por discapacidad. Aquí se abre una veta de análisis de alta relevancia. Al desentrañar aquellas prácticas de evaluación que hemos asumido como “naturales” como es el caso de la ridiculización o burla en el aula, es probable que de manera tácita, la interseccionalidad de múl-

tiples variables genere desventajas para ciertos sectores universitarios, con lo cual se mina la confianza y la autoestima de los estudiantes condenándolos a ciclos de discriminación y exclusión. Esta situación es contraria al principio de beneficencia que debiese imperar en todo acto educativo.

Otro asunto que denota la situación es la falta de confidencialidad de la información recabada, más aún cuando esta se utiliza en perjuicio de los estudiantes.

Situación 8. "Ahora con la pandemia cuando toca examen todos debemos encender cámaras y micrófonos, si falla tu conexión ¡Ya perdiste!"

La evaluación del aprendizaje en la formación de profesionales en tiempos de COVID-19 ha sido uno de los procesos más críticos y de mayor controversia, no solo por las dificultades que representa evaluar con la mediación de las TIC en condiciones dispares, sino por el reto que representa la evaluación de habilidades y destrezas de la práctica profesional en espacios virtuales. En particular, la evaluación del y para el aprendizaje en carreras con un fuerte componente práctico las tensiones se han exacerbado y abierto debates sobre la urgencia de migrar hacia sistemas de evaluación que garanticen el aprendizaje y, por ende, la formación profesional.

La ética de la evaluación del y para el aprendizaje en la virtualidad implica generar sistemas que contribuyan con equidad al aprendizaje de todos y, además, que deleguen la responsabilidad y control a los estudiantes, solo así podremos migrar de culturas evaluativas basadas en la desconfianza a aquellas donde prime la responsabilidad, la coherencia y la honestidad como valores inherentes a los procesos de evaluación.

A MANERA DE CIERRE

La ética en la evaluación del y para el aprendizaje es un campo con nutrida discusión y donde incluso agencias nacionales e internacionales¹ han generado pautas para regular las prácticas y procesos comprometidos. Lo cual evidencia la relevancia y el impacto de los procesos de evaluación en la vida de las personas.

En el presente capítulo, la ética de la evaluación del y para el aprendizaje en la formación universitaria redunda en una aproximación que nos acerca al desarrollo de la autonomía y al fomento al pensamiento crítico y reflexivo. Desde la actividad docente, movilizar nuestra labor a fin de contribuir a dicha formación, implica tomar consciencia del encargo social que asumimos y que nos impulsa. Sin embargo, también es importante valorar aquellas prácticas encarnadas en la evaluación que asumimos como naturales y que lejos de aportar al aprendizaje vulneran la dignidad del estudiantado y acaban por mermar su confianza y perspectivas de futuro. Las situaciones expuestas solo pretenden poner en la mira la punta del iceberg e incitar la discusión colectiva a fin de construir y deconstruir una ética de la evaluación del y

¹ Al respecto se sugiere revisar el sitio web: https://www.betterevaluation.org/en/rainbow_framework/manage/define_ethical_and_quality_evaluation_standards

para el aprendizaje en contextos universitarios. También habrá que mirar aquellas situaciones que denoten expresiones de generosidad, benevolencia y reciprocidad, a fin de andar por veredas que han contribuido a la formación universitaria.

La ética de la evaluación del y para el aprendizaje como se ha expresado a lo largo de este capítulo, requiere la creación de espacios participativos que fomenten el diálogo y potencien las capacidades de los individuos a fin de impactar en sus contextos de referencia. En aras de animar la creación de dichos espacios se propone:

- a) Reflexionar junto con los estudiantes sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje;
- b) Hacer partícipes a los estudiantes del qué y para qué de la evaluación del aprendizaje;
- c) Acompañar y modelar a los procesos de evaluación del aprendizaje, en este sentido no basta con emplear instrumentos novedosos si estos no se articulan con el aprendizaje;
- d) Crear un clima de confianza en el aula y reivindicar la duda y el error como parte del aprendizaje.

Se espera que el lector al concluir la lectura de este capítulo pueda dar respuesta a la pregunta a qué causas sirve la evaluación y desde ahí pueda *tirar al blanco* en el fomento del aprendizaje de todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Agudelo-Torres, J., Rojas-Restrepo, F., Ocampo-Ruiz, E. y Clavijo-Zapata, S. (2018). Sobre la evaluación escolar y su ética. *Información Tecnológica*, 29(5), 71-80. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000500071>
- Álvarez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la educación secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, 22, 77-112.
- Cabra-Torres, F. (2010). El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educación y educadores* 13(2), 239-252.
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. España: Morata.
- Franco, E. (2019). Perspectiva ética de la evaluación educativa: reflexiones para deconstruir una representación de la evaluación como salvoconducto cultural. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(27), 44-56.
- Franco, Z. (2008). ¿Por qué la evaluación en el medio educativo debe ser ética para un desarrollo verdaderamente humano? *Revista Eleuthera*, 2(1), 144-164.
- García, R. Jover, G. y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. España: Editorial Síntesis.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. España: Morata.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Desclée.

- López, J.M., Ordóñez, M.E. y Rodríguez, R. (2012). El papel de la ética en la evaluación educativa. *Unirevista.es*, 1, 87-95.
- Maddonna, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Argentina: Paidós.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. España: Narcea.
- Moreno, T. (2011) Consideraciones éticas en la evaluación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2): 130-144.
- Ormart, E. (2004) La ética en la evaluación educativa. *Etic@net*, 2(3): 103- 112.
- Parrondo, J.R. (2004). Aspectos éticos de la evaluación: impacto de la actividad evaluadora y códigos deontológicos de los examinadores. *Carabela*, 55, 31-43
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Argentina: Colihue.
- Santos, M.A (2018). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. España: Narcea.
- Segura, M. (2007). La perspectiva ética de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque constructivista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(1): 1-22. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/aie.v7i1.9242>
- Silva, M. (2003). Desafíos éticos de la evaluación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1): 81-87.
- Valencia Rodríguez, W. A. y Vallejo Cardona, J. D. (2015). La evaluación educativa: más que una acción, una cuestión ética. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 210-234. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/668/1199>