



ISBN: 9786073024938

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Sanz Ponce, R. (2019).
Ética profesional y evaluación. Un análisis de las buenas
prácticas docentes.
En A. Hirsch Adler y J. Pérez Castro (Coords.), *Ética profesional
y responsabilidad social universitaria: experiencias
institucionales* (pp. 79-99). Ciudad de México: Universidad
Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Ética profesional y evaluación. Un análisis de las buenas prácticas docentes

Roberto Sanz Ponce

INTRODUCCIÓN

El porqué, el qué, el cuándo y el cómo evaluamos a nuestros estudiantes dice mucho de nuestro talante y talento como docentes. El proceso educativo, de aprendizaje-enseñanza como nos gusta denominarlo, tiene ciertas reglas y códigos que todo el profesorado debería dominar. La finalidad de la educación, aunque a veces lo perdamos de vista, tiene un sentido profundo y último: el aprendizaje del estudiante, el desarrollo de todas sus capacidades para que pueda desarrollarse con plenitud y vivir conforme a la dignidad humana.

La educación y la escuela y, por ende, la totalidad de sus docentes, se enfrentan a un gran desafío, de un calado y un carácter fundamentalmente ético. Para dar respuesta a este desafío que nos establece la educación del siglo XXI, debemos entender el sentido verdadero de la evaluación —educar y hacer que aprendan—, configurar un estilo docente que responda al patrón de un maestro ético y democrático, lejos de los estilos autoritarios y de *laissez faire* y, por último, enfrentarse a la concepción de la formación inicial y continua de manera seria y responsable.

En este trabajo, pretendemos analizar la concepción del término evaluación, desarrollar sus características, describir sus problemáticas y dificultades, valorar la preparación —formación— de los docentes para responder a sus desafíos y analizar su calado y repercusión ética, tanto en los estudiantes como en los propios profesores. En este estudio, queremos analizar la relación entre los principios de la ética

profesional y la evaluación educativa y ver las repercusiones de un docente éticamente competente en relación con la evaluación de sus estudiantes.

PERSPECTIVA TEÓRICA: UNA EVALUACIÓN AL SERVICIO DE QUIÉN Y DE QUÉ

Buscando el sentido de la educación

Cuando nos preguntamos acerca de los intereses que hay detrás de un sistema educativo deberíamos tener en mente, siempre, la figura del alumno y de su desarrollo integral. En ese sentido, una educación muy centrada en la formación técnica y profesional se enfoca claramente en preparar a los estudiantes para el empleo, la productividad y el desarrollo económico. Por tanto, se trata de una escuela enfocada en el desarrollo del producto interno bruto (PIB). Por nuestra parte, pretendemos una escuela y una educación que difieran de esta visión un tanto mercantilista; perseguimos una educación que desarrolle las capacidades —intelectuales, físicas, morales, éticas y sociales— de todos y cada uno de los alumnos. Una escuela y una educación de carácter humanista, centradas en la persona y en su desarrollo, conforme a su dignidad.

Algunos informes de la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, por sus siglas en inglés) nos pueden ayudar a situar esta visión y descubrir el verdadero papel que juegan los docentes en esta escuela del siglo XXI.

El Informe de Edgar Faure (1973), *Aprender a ser. La educación del futuro*, sostenía que la educación se enfrentaba al reto de establecer un equilibrio entre sus capacidades ampliadas (las del alumno) de comprensión y de poder, y su contrapartida potencial de orden de carácter afectivo y moral. [Y decía] No basta reunir el *Homo Sapiens* y el *Homo Faber*, es preciso además que se sienta en armonía con los demás y consigo mismo: *Homo Concors* (1973: 45).

Se pone el acento, por primera vez, en la necesidad de educar el componente *Personal* (el ser) y no sólo el *Cognitivo* (el saber). Se exige a la escuela un replanteamiento de los contenidos que debe enseñar: aprender a vivir, aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida, aprender a pensar de forma libre y crítica, aprender a amar el mundo y hacerlo más humano, aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador (Faure, 1973: 132).

Esta nueva realidad nos enfrenta a entender el acto de enseñar como el acto de aprender; además, al objeto hasta entonces de la educación (el alumno) se le debe convertir en el sujeto activo de su propia educación, sujeto que se autoeduca, dueño de sus aprendizajes y no sólo recipiente donde almacenar los diferentes conocimientos a aprender.

La educación encierra un tesoro (Delors, 1996) se plantea el siguiente interrogante al que debe dar respuesta la educación y que marca una nueva concepción hacia un mundo común y global. ¿Cómo aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria” si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad (Delors, 1996: 16).

Para ello, la educación debe hacer consciente al individuo de sus raíces, además de enseñarle a respetar a las otras culturas. Por tanto, se la responsabiliza de la edificación de un mundo más solidario y más humano. Se convierte en un instrumento de “cohesión social”, de atención a la diversidad y de lucha frente a la exclusión social. Se pretende, por tanto, una enseñanza plural, que atienda la diferencia y la diversidad dentro de la normalidad; pretende evitar cualquier intento de “igualitarismo mal entendido”, que provoque discriminaciones y guetos. Por otro lado, persigue una enseñanza basada en la tolerancia y la democracia, que respete y aprecie a todas las personas y culturas. Nuevamente, el acento se sitúa en el Aprender a vivir juntos.

Por último, la UNESCO sacó a la luz un nuevo informe, titulado *Repensar la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (Bokova, 2015), que sitúa el problema de la educación en la sostenibilidad integral, una sostenibilidad que abarca diversos factores tanto personales como naturales. Se persigue, nuevamente, una educación que se dirija a que la diversidad sea inclusiva y potencie las competencias para la convivencia. Presta una especial atención al cuidado del medio ambiente y a la lucha contra el cambio climático. Y, para todo ello, el citado informe enuncia una serie de cualidades que debe poseer el docente y que tienen una estrecha relación con su formación y desempeño ético: el docente como referente en la escuela y en la sociedad.

Este análisis somero acerca de la finalidad de la educación tiene sentido cuando se explica en torno a la siguiente premisa: la educación o es en valores o no es educación, tal como recogen y confirman los tres grandes informes de la UNESCO. La educación en valores, con un marcado acento moral y ético, tiene que ver necesariamente con una evaluación ética, entendida como parte integrante y fundamental del proceso educativo, puesta en funcionamiento por docentes éticos, preocupados por la formación integral de la totalidad de su alumnado.

UNA EVALUACIÓN A LA ALTURA DE LOS NUEVOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN

La evaluación es seguramente el ingrediente con más trascendencia y repercusión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es donde el alumnado, sus familias, los docentes, la administración educativa y la sociedad en general, sitúan el foco del éxito o fracaso del sistema educativo y del propio proceso y/o desarrollo de los estudiantes. El problema radica en qué entendemos que debe ser la evaluación y al servicio de qué fines se encuentra. Si lo analizamos desde diferentes intereses, no siempre centrados en el desarrollo del alumno, quizá tengamos una visión distorsionada y utilicemos recursos en sentido contrario a lo que precisa una evaluación al servicio del aprendizaje y del desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes.

Un ejemplo concreto de esta visión distorsionada y pervertida de la finalidad de la evaluación en la escuela lo encontramos en las pruebas de nivel puestas en marcha por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Este programa mide las competencias de los alumnos europeos, de una determinada edad, en lengua, matemáticas y ciencias, y expone los resultados de dichas pruebas comparándolos entre países. Se trata de un listado jerárquico donde se establece la media de las puntuaciones en las diferentes pruebas de nivel realizadas en cada una de las materias de los alumnos de los distintos países. En el caso concreto de España, los resultados de estos listados de puntuaciones no han gustado demasiado a sus gobernantes (tampoco los medios de comunicación —en muchos casos politizados no han ayudado mucho, generando entre la sociedad un sentimiento de crispación y decepción—), por lo que han comenzado políticas educativas con el único objetivo de mejorar los resultados de PISA y lavar su imagen, sin el más mínimo análisis de las causas y de las consecuencias de una política educativa centrada en los resultados y no tanto en los procesos de aprendizaje; además, en esta vorágine de críticas, también los diferentes partidos políticos de oposición emprendieron distintas campañas de desprestigio hacia los gobiernos de turno el mismo día en que se iban publicando los resultados de PISA correspondientes, con afirmaciones como las siguientes: “España fracasa en PISA” o “Los alumnos españoles a la cola de PISA”. Estas afirmaciones, además de falsas y malintencionadas, provocaban en la sociedad un estado de malestar y de impotencia al pensar que sus hijos no estaban siendo suficientemente atendidos en la escuela y que no estaban adquiriendo las competencias necesarias para su adecuado desarrollo personal y su correcto desempeño profesional.

Por ello, es necesario que partamos de una definición del concepto de evaluación común que nos permita asentar las diferentes propuestas que vamos a realizar en torno a un tipo de evaluación concreta: la educativa y, por tanto, ética. Esa definición común podría ser: la toma de decisión llevada a término por el docente, con la participación del discente, sobre el proceso de aprendizaje del mismo y sus evidencias, tras un análisis

de las informaciones obtenidas, a través de diferentes fuentes y técnicas (Sanz, Mula y González, 2011: 481).

A raíz de esta definición, podemos extraer cinco características fundamentales que son imprescindibles a la hora de analizar una evaluación enfocada en el aprendizaje:

- a) Supone una toma de decisión (o decisiones) que debe estar orientada al diagnóstico de las dificultades que se hayan podido producir a lo largo del proceso.
- b) Esta toma de decisiones recae fundamentalmente en el docente, verdadero especialista en crear situaciones de aprendizaje —entre ellas también la evaluación.
- c) El alumno debe ser consultado y sentirse corresponsable de su propia evaluación, de su propio proceso de aprendizaje. El papel del discente debe ser activo en todo momento.
- d) Se debe analizar toda la información extraída de la evaluación. El objetivo, como luego iremos describiendo, no es poner una nota en un expediente académico, sino poner en funcionamiento las estrategias para que se produzca un verdadero aprendizaje.
- e) Para conseguir esta valiosa información es necesario que se utilicen diferentes técnicas e instrumentos de evaluación para dar respuesta a todos los estilos de aprendizaje del alumnado.

Por tanto, a mi modo de entender, debería convertirse —la evaluación— en una relación dialógica —comunicativa— entre profesor y alumnos, donde entran en juego no sólo aspectos técnicos, conceptuales o procedimentales, sino fundamentalmente aspectos de carácter ético y emocional. Se debería calibrar —y no medir— lo aprendido por el alumno y lo que le falta por aprender; pero, al mismo tiempo, debería servir para mejorar la práctica pedagógica de los propios docentes, analizándose dónde falla el proceso e introduciendo las modificaciones pertinentes para asegurar el aprendizaje de los alumnos (de todos los alumnos). Por esto es tan importante que los profesores actúen de manera ética en lo referente a la evaluación, que tengan una concep-

ción ética del significado de ella, sabiendo distinguir y discernir entre los conceptos de calificación y de evaluación educativa.

La evaluación debe —o debería— centrarse en ayudar al alumno a aprender —no simplemente a poner una nota en un expediente académico, sin más intención que certificar un aprendizaje o clasificar a un alumno— y, por otro lado, como ya hemos dicho, debe servir al docente para reflexionar sobre su propia práctica educativa —lo que llamamos Práctica reflexiva— y no para vanagloriarse de lo bien que lo hace y de lo poco preparados que llegan sus alumnos a las aulas. Éstos son dos aspectos de un gran calado ético, de ética profesional. Por un lado, preocuparse por el aprendizaje de los alumnos y, por otro, preocuparse y ocuparse de su desempeño docente.

La calificación la podríamos entender de otra manera. Mientras que la evaluación es un acto natural del ser humano, constantemente estamos evaluando las situaciones con las que nos enfrentamos y las analizamos e intentamos poner solución, la calificación es algo artificial y ajeno. Se trata de poner un número a una acción, con la dificultad que esto conlleva siempre, porque cientos de circunstancias intervienen en el alumno cuando realiza dicha acción, por lo que se puede ser tremendamente injusto a la hora de calificar. Su finalidad es clasificar, etiquetar a los alumnos y situarlos en un nivel concreto respecto a sus compañeros, fomentando así una educación de carácter competitivo.

Y al hilo de estas reflexiones me surgen unas dudas, ¿por qué dejar al margen de este proceso a la figura más importante, para la que tiene mayores consecuencias y repercusiones? Es decir, cómo dejar al margen al propio alumno, sujeto —activo— de la educación. Sin duda alguna, entiendo que el involucrarlo y hacerlo participar en su propia evaluación fomenta su interés y su motivación por el trabajo y por su aprendizaje.

Y, ¿qué ocurre con aquellos que no aprueban y, por tanto, entendemos que no aprenden? Si la evaluación está orientada a poner una nota en el expediente académico, ahí se acaba nuestro cometido; si, por el contrario, nuestra labor —como venimos defendiendo— es que todos los alumnos alcancen las competencias básicas para desarrollarse

en la vida, es entonces cuando comenzaría nuestra verdadera labor pedagógica: intentar introducir los mecanismos necesarios para que esos alumnos no se queden descolgados y aprendan.

Si esto es así, podríamos afirmar que este tipo de evaluación, que proponemos, se relaciona con la evaluación de cuarta generación, también conocida como “evaluación-mejora”, y que persigue en todo momento el desarrollo de los talentos de los alumnos. Atrás quedarían viejas concepciones que ponen el acento en la certificación o clasificación de los estudiantes. Aunque aún podemos encontrar ciertas reticencias y dificultades a la hora de instaurar esta “evaluación-mejora”; por ello, deberíamos reflexionar sobre algunos aspectos que evidencian ciertas problemáticas o enfoques distintos en torno a la evaluación, a veces incluso con visiones distorsionadas de la realidad:

- a) La mayoría de los docentes coinciden en afirmar que la evaluación es el momento más importante y significativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta afirmación esconde múltiples interpretaciones e interrogantes.
- b) En primer lugar, a quién se están refiriendo cuando afirman que es el momento más importante y significativo; es decir, para quién. Las respuestas vuelven a ser múltiples: para los alumnos; para los docentes; para las familias y para todos ellos; y dependiendo de lo que contestemos las interpretaciones irán en una dirección u otra. La profesora Amparo Escamilla (2009), (Escamilla y Llanos, 1995), por su parte, afirma que la evaluación es el proceso más importante para alumnos, familias y sistema educativo que tiene la educación.
- c) Deberíamos analizar sobre qué teoría se asienta la excesiva preocupación por los resultados académicos —las calificaciones—, tal vez dejando en un segundo plano nuestras preocupaciones por el verdadero aprendizaje —proceso educativo— de los estudiantes; una tendencia clara a la acreditación, a la *titulitis*, donde el valor del certificado supera a veces al valor del aprendizaje (Saber hacer, Saber ser y Saber convivir).

- d) Acerca de la utilidad de los procesos de evaluación. Algunos afirman que sirven para seleccionar, certificar y clasificar a los alumnos, incluso hay quien sostiene que la evaluación —entendida como calificación— se convierte en un instrumento de control y de subordinación. “Una enseñanza orientada al examen, un aprendizaje condicionado por la presión de los exámenes distorsiona el currículum porque da o desplaza el interés hacia los factores de control” (Álvarez-Méndez, 2008: 33-34). Otros sostenemos que la evaluación es una parte integrante del proceso educativo, que nos ayuda a detectar las dificultades que se van presentando en el aprendizaje, atender la diversidad de ritmos, de niveles, de nuestros alumnos y nos brinda la posibilidad de actuar de manera rápida sobre aquellas dificultades que van surgiendo; en definitiva, nos estimula a la mejora continua de nuestra labor docente.
- e) De esta manera, pensamos que se evalúa para aprender, para desarrollar las capacidades de los estudiantes y no tanto para certificar y clasificar al alumnado en diferentes grupos y favorecer el etiquetaje. Se evalúa para tomar decisiones acerca del proceso de aprendizaje-enseñanza, acerca de la propia práctica docente, de los contenidos, de la metodología y de los ritmos de enseñanza (Álvarez-Méndez, 2008) y, por tanto, ayuda a erradicar el fracaso escolar y a potenciar el aprendizaje.
- f) Podríamos preguntarnos cómo evaluamos; es decir, qué técnicas e instrumentos utilizamos para conocer el estado de nuestros alumnos, qué tipo de contenidos —conceptuales, procedimentales o actitudinales— priorizamos en nuestra enseñanza y en nuestra evaluación, también se podría analizar cuándo evaluamos y su inferencia en el proceso de aprendizaje-enseñanza.
- g) Además, junto a estas reticencias y dificultades del propio sistema educativo, que se encuentran enraizados en el sentir y en el pensar de la propia idiosincrasia docente, nos encontramos con algunos impedimentos de los propios docentes como profesionales. Así, la profesora Montserrat Castelló (2009: 263-266) definía estos frenos en cuanto a la concepción de la evaluación que impedirían llegar a una verdadera evaluación formativa:

- Se evalúa para determinar lo que el alumno sabe o no sabe; es decir, evaluamos conocimientos conceptuales e importa más el producto que el proceso.
- Evaluamos a los alumnos, nunca el proceso de enseñanza-aprendizaje ni nuestra labor docente. Presuponemos que hacemos bien nuestro trabajo, que todo está claro en nuestra programación, que el posible fracaso escolar es cuestión simplemente de incapacidad y de falta de interés y esfuerzo por parte de nuestros alumnos.
- Pensamos que los instrumentos y las herramientas de evaluación son neutros y que no influyen en los resultados de los alumnos. Existe una percepción generalizada —tal vez, sin una reflexión pausada y meditada— de la objetividad y de la fiabilidad de algunas de las pruebas que utilizamos para evaluar; además, pensamos que éstas evalúan exactamente aquello que queremos evaluar. Los docentes del siglo XXI deberían plantearse la evaluación como una cuestión ética, de justicia. Ante la evaluación no se debe ser objetivo, sino simplemente justo.
- Existe la creencia de que la evaluación es una tarea privativa del profesor, en la cual no pueden ni deben intervenir ni otros compañeros —también docentes— ni mucho menos los propios alumnos y/o sus familias. La afirmación de que la educación es una tarea compartida, tan extendida cuando nos quejamos amargamente del desinterés y de la falta de compromiso y participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, pasa a un segundo plano cuando nos referimos a la evaluación.
- La enseñanza y la evaluación son actividades diferentes, en su finalidad y en sus tiempos. La idea de que la enseñanza y la evaluación son dos caras de una misma moneda no se encuentra suficientemente extendida entre los docentes.
- Muchos profesores afirman —también algunos alumnos— que temen otro tipo de evaluación, que únicamente se puede evaluar aquello que se enseñó en el aula, lo que favorece una educación

repetitiva que fomenta la memorización no comprensiva, frente a la verdadera educación que debe suponer las competencias y que requiere enfrentarse a situaciones-problemas nuevos, mediante la reflexión, la práctica y la transferencia de todos los conocimientos, procedimientos y actitudes (Castelló, 2009: 263-266).

¿Qué proponemos para llevar a cabo este giro copernicano en la evaluación de los estudiantes y poder llegar a una forma de evaluar que pueda ser considerada como “educativa” y “ética”? En primer lugar, proponemos que los docentes evalúen a los alumnos, se preocupen de los aspectos no sólo académicos de sus estudiantes, sino que analicen fundamentalmente todo aquello relacionado con lo emocional y lo sentimental, lo afectivo. Debemos *evaluar con corazón* (Santos, 2015). El docente debe cuidar al alumno, su relación pedagógica-escolar con la familia, su autoestima y su autoconcepto y, todo ello, se puede y se debe hacer desde la evaluación.

Asimismo, debemos *evaluar con justicia*, sabiendo que el trato igualitario a todos los alumnos no lleva aparejado un trato justo con la totalidad de los alumnos. Igualdad no siempre significa equidad. La evaluación es un momento perfecto para dar y pedir a cada alumno aquello que necesita o aquello que se le puede exigir. Los docentes debemos conocer tan bien a nuestros alumnos, sus necesidades y potencialidades, que esto nos ayude a actuar con justicia a la hora de evaluarlos.

En tercer lugar, debemos *evaluar para aprender*. El momento de la evaluación, no olvidemos que puede ser en cualquier instante —evaluación inicial, continua y/o final—, tiene la posibilidad de convertirse para el docente en una herramienta esencial para detectar los errores que se pueden producir a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes, al detectar estos errores, pueden modificar su manera de enseñar y, por tanto, crecer como educadores y como profesores.

Asimismo, debemos *evaluar para que aprendan*. Como hemos ido diciendo a lo largo de este trabajo, la finalidad de la educación, en general, y de la evaluación, en particular, es que todos los alumnos

aprendan. Por ello, debemos utilizar la evaluación como un instrumento metodológico más al servicio del aprendizaje. Ya no puede tratarse de una actividad fuera del proceso educativo, de carácter sumativo y que persigue únicamente poner una nota a un trabajo realizado o a un conjunto de conocimientos memorizados. La evaluación debe ayudar a aprender.

Por último, la evaluación debe ocupar su verdadero lugar en el proceso. Debemos dejar ya de otorgarle a la evaluación una importancia suprema —desmedida—, porque si no estamos situando la importancia del proceso educativo en el resultado, olvidando la trascendencia del camino, del proceso, del día a día. Esto nos conduce a situaciones absurdas donde el alumno se encuentra más preocupado por *aprobar* que por *aprender*.

Todos estos aspectos que hemos ido enunciando tienen una repercusión muy alta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se trata, en todos ellos, de aspectos con un gran calado ético. Por un lado, de Ética en mayúsculas por el tipo de relaciones que se llevan a cabo y que persiguen, como hemos dicho, la mejora del alumno y de su desarrollo integral. Y esto reclama acciones éticas por parte del docente y por parte del proceso. Por otro lado, se trata de aspectos de ética profesional docente, ya que el profesorado debe responder a las exigencias que demanda su rol de profesor y educador. Así, se trata de cuestiones muy importantes que cuidar y que potenciar desde todos los sectores que tienen influencia en la comunidad educativa.

¿Están los docentes preparados para hacer frente a este desafío?

Si analizamos las demandas profesionales de los diferentes informes internacionales de la UNESCO a los docentes; es decir, las funciones y los roles que deben tener, en general, para hacer frente a la educación del siglo XXI, nos daremos cuenta de los paralelismos de esos informes y nuestras propuestas en torno a la evaluación.

La UNESCO, en 1996, en esa línea, se planteaba los siguientes interrogantes: ¿qué papel juegan los maestros y pedagogos en esta nueva educación para el siglo XXI? ¿Qué puede esperar razonablemente la sociedad del personal docente? ¿Qué exigencias es realista formular respecto a él? ¿Qué contrapartida puede aspirar a recibir (condiciones de trabajo, derechos, situación social)? ¿Quién puede ser un buen maestro o profesor, y cómo encontrar a esa persona, cómo formarla y cómo preservar su motivación y la calidad de su enseñanza? (Delors, 1996: 162), en torno a la figura del educador, de su formación y de sus capacidades y cualidades profesionales y personales. Y planteaba algunas cuestiones generales de obligado cumplimiento para los nuevos enseñantes.

- a) A los docentes se les debe considerar como *agentes de cambio*, como referentes para inculcar “el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto” (Delors, 1996: 21). Por tanto, se le exige la Capacidad de Motivación, de convertirse en un “estimulador” del deseo de aprender, de investigar y de descubrir.
- b) “El aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino para que ellos mismos lo edifiquen de manera resuelta y responsable” (Delors, 1996: 161). Por lo que se les exige la capacidad de formar a unas nuevas generaciones críticas, libres, responsables y capaces de tomar las riendas de su vida para vivirla de manera plena y digna.
- c) “Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes —positivas o negativas— respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente” (Delors, 1996: 161). De esta manera, se exige al profesorado profesionalidad en la tarea educativa: vocación, actitudes y comportamientos positivos hacia el conocimiento. El ejemplo de la formación continua de los docentes y la búsqueda

incansable de la verdad son el motor del deseo, del rigor y de la perseverancia en el trabajo y en el estudio de los estudiantes.

- d) “El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de ‘solista’ a la de ‘acompañante’, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas, pero manteniéndose muy firme en cuanto a los valores fundamentales que deben regir toda vida” (Delors, 1996: 164). Por tanto, se les exige acompañar a los alumnos en su proceso de autoeducación; guiar, orientar, facilitar. Ser flexible en cuanto a los métodos y ritmos de enseñanza, pero firmes en la educación de los valores morales y humanos.
- e) “El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno puede establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance” (Delors, 1996: 166). Asimismo, se le exige a los docentes replantearse la manera de enseñar. Dejar de ser un trasmisor de respuestas, cerradas y únicas, para convertirse en un potenciador de preguntas, de dudas. Lanzar interrogantes, plantear problemas y guiar y orientar en sus respuestas y soluciones. Dejar que piensen, que busquen, que razonen, en definitiva, que aprendan y que crezcan como personas.
- f) “La gran fuerza de los docentes es la del ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al mostrarse dispuestos a someter a la prueba de los hechos sus hipótesis e incluso a reconocer sus errores” (Delors, 1996: 167). Los docentes son modelos de comportamiento y de vida de los alumnos, por lo que se les exige coherencia entre el discurso y los valores; honestidad en los actos; humildad en el proceder, admitiendo los errores y estando dispuestos a aprender en cualquier momento. En síntesis, ser referentes morales, intelectuales y sociales.

Después de analizar las demandas que la UNESCO planteaba al profesorado de cualquier nivel educativo, hace ya 20 años, en torno a la educación, en general, y de las cuales se pueden extrapolar y extraer algunas destinadas y dirigidas al proceso evaluativo, es una triste realidad estudiar, comparar y desentrañar los diferentes planes de estudio de las distintas carreras o másteres conducentes al magisterio y darse cuenta de la escasa carga crediticia destinada, en la formación de maestros y profesores, a aspectos relacionados concretamente con la Ética, de manera genérica, y con las buenas prácticas docentes, de forma particular.

La formación de aquellos que pretenden dedicar su vida a la educación de niños y de jóvenes debería suponer o estar repleta de un conjunto, de un conglomerado de experiencias de carácter educativo que formasen ese corpus pedagógico —el pensar y el sentir pedagógico—, que pudiesen servirles a estos futuros docentes de herramientas para hacer frente a las diferentes problemáticas con las que se van a ir encontrando en su quehacer diario como profesores. Esa formación inicial a la que aludimos debería convertirse en una concatenación de buenas prácticas; buenas prácticas en metodologías didácticas, en instrumentos de evaluación, en recursos para gestionar el aula, en técnicas para la resolución de conflictos escolares y, también, en ejemplos vivenciales de cómo ser un buen docente. La mejor herramienta para la enseñanza es el modelado, el aprendizaje vicario; es decir, la imitación. Por ello, debemos abogar por tener a los mejores profesores en las facultades de Educación.

¿Están realmente preparados los docentes para hacer frente al desafío de una evaluación formativa y ética? La experiencia al visitar centros de prácticas y algunas investigaciones (Castelló, 2009; Sanz y Hernando, 2016) nos dice que existen muchos docentes que utilizan el examen como “único” instrumento de evaluación. Tampoco debemos olvidar que hay muchos otros que utilizan otras técnicas, de manera conjunta y variada, y afrontan muy bien el desafío de evaluar a alumnos diversos; esto es, que atienden la diversidad conociendo las características personales y académicas de los alumnos y utilizando la evaluación para fomentar el aprendizaje de “todos”.

Sin embargo, creo que estaremos de acuerdo al afirmar que es una realidad concluir que existen muchos docentes que carecen de los conocimientos necesarios, en técnicas e instrumentos de evaluación, para poder realizar una evaluación verdaderamente formativa y ética; que otros carecen de la voluntad necesaria para llevar a cabo una evaluación personalizada y que, por último, otros carecen de la vocación necesaria para dedicarse a la tarea docente.

Estar preparados para hacer frente a este desafío requiere docentes comprometidos, que les guste ser docentes y que vivan la docencia como una forma de vida. Estar preparados supone evaluar a personas y ayudarlas a crecer y desarrollar sus capacidades; supone evaluar su propia tarea docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y detectar los posibles errores y adaptarla a las características del alumnado. Estar preparado precisa reflexión profunda acerca de las herramientas e instrumentos de evaluación y analizar sus consecuencias en el aprendizaje y en el alumnado. Estar preparado obliga a abrir la evaluación a todos los implicados, hacerlos partícipes y corresponsables. Estar preparado demanda de profesionales éticos, justos, democráticos, afectivos, humildes y preocupados por su tarea docente y por todos sus alumnos.

DISCUSIÓN: LOS PRINCIPIOS DE LA ÉTICA PROFESIONAL Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Tras el análisis teórico en torno al sentido de la educación y el papel que debe jugar la evaluación en dicho proceso, así como el estudio de las competencias —formación— del profesorado para enfrentarse al desafío de una educación de calidad para todos, nos hemos preguntado acerca de la relación, de la coherencia entre la evaluación, que hemos denominado educativa, y los principios de la ética profesional de Beauchamp y Childress (2001), adaptados a la docencia por la profesora Ana Hirsch (2013). Estos principios quedan definidos de la siguiente manera.

Principio de Beneficencia

El Principio de Beneficencia se define como aquellas buenas prácticas encaminadas al beneficio de otras personas. Para el tema educativo, como ya se ha dicho a lo largo del trabajo, toda educación debe ir dirigida al aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que la evaluación es parte integrante del proceso educativo, tiene esa misma finalidad. La evaluación educativa tiene necesariamente que articularse para el desarrollo personal y académico del alumnado, no con la intención de clasificar y etiquetar al estudiante, sino fundamentalmente para ayudarlo en su crecimiento personal.

Principio de no Maleficencia

Este segundo principio tiene como referencia clara no lastimar, dañar a otras personas, en concreto, en el caso educativo a los alumnos y sus familias. Este daño puede ser tanto físico como emocional y legal. Aunque, obviamente, en el tema de la evaluación este daño se relaciona únicamente con el daño emocional. Tras toda evaluación educativa existe el rostro de un alumno y tras él su familia. Los malos resultados, presentados en forma de penalización, traen consigo consecuencias negativas tanto para el estudiante como para las relaciones de éste con sus padres. Por ello, los docentes deben utilizar la evaluación como un instrumento educativo que ayude a potenciar la motivación y el deseo por aprender y no al contrario, como un instrumento de dominio y de control.

Principio de Autonomía

El Principio de Autonomía se rige por la necesidad de que el profesional, en este caso el docente, pueda realizar su desempeño laboral con independencia y libertad, lo que le permita intervenir de manera ética. Del mismo modo, el alumno también tendría el derecho de que

sus “derechos” fueren respetados. Es por ello que en cuanto a la evaluación el docente debe desarrollar su labor evaluativa sin coacciones ni presiones, lo que por desgracia no ocurre con las evaluaciones de PISA. El profesor debe tener la capacidad decisoria (Hargreaves y Fullan, 2014) para poder actuar conforme a sus principios éticos y pedagógicos, teniendo presente, en todo momento, el sentido último de la educación, que no es otro que el desarrollo integral del estudiante. De esta manera, el alumno también verá respetado su derecho a ser educado, dentro del marco de una sociedad democrática, libre y plural.

Principio de Justicia

El último de los principios de la ética profesional es el de Justicia. Es obvio que todo profesional debe actuar de manera justa para consigo mismo, para con los demás y para con la profesión que desempeña, en busca de una sociedad mejor. En relación con el docente y con la evaluación, el Principio de Justicia debe regir en al menos dos escenarios. En primer lugar, el de ser justo en el cumplimiento de sus deberes y obligaciones para con su profesión (Hortal, 2000); es decir, explicar correctamente los contenidos, estar actualizado, preocuparse por los estudiantes y por el seguimiento del desarrollo de un adecuado proceso educativo. En segundo lugar, ser justo en el trato con los estudiantes. Como ya hemos mencionado antes, el principio de los “principios” en la evaluación es “dar a cada uno lo que se merece y necesita,” alejados de las conductas y corrientes homogeneizadoras y homogeneizantes. El docente debe actuar conforme a las capacidades y a los esfuerzos de cada alumno en particular, de cada alumno como ser único e irrepetible, que tiene derecho a ser evaluado de una manera justa.

CONCLUSIONES

La evaluación educativa y, por tanto, ética, por la cual venimos abogando no es sencilla de llevar a la práctica. Se precisa una adecuada

y sólida formación en cuanto a actitudes, aptitudes, competencias, conocimientos y voluntad para poder desarrollarla correctamente. Es cierto que los diferentes sistemas educativos o, para ser más precisos y rigurosos, las distintas políticas educativas no siempre ayudan y ponen los recursos suficientes en manos de los docentes para poder hacerla; tampoco las facultades de Educación estamos libres de pecado y no nos hemos convertido en un “modelo” a la hora de formar a las nuevas generaciones de profesores y de maestros en cuanto a metodologías didácticas y herramientas de evaluación.

Una evaluación que pretende ser educativa y ética debe situar en el centro del proceso al niño que aprende y, además, debe asegurar ese aprendizaje. La evaluación no puede servir para clasificar y etiquetar a los alumnos, sino que debe ser una herramienta al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y con miras al desarrollo de las capacidades de todos los alumnos. También es verdad que existe cierto clima o contexto pedagógico —de ideas y de creencias— que presupone y casi que obliga a unas formas determinadas de actuar frente al hecho evaluativo, y que estos frenos y obstáculos —imaginario pedagógico— no son sencillos de superar.

Pero, ante este desafío, deben surgir docentes comprometidos, éticos y valientes para intentar cambiar el curso de las cosas y situarse de parte del más débil: el alumno, e intentar favorecer su desarrollo, que al fin y al cabo es lo que justifica nuestro salario. La evaluación también debe formar parte de este cambio hacia una escuela más humana, más justa, más ética y más educadora.

Y, para ello, es necesario que los docentes cumplan con los principios de la ética profesional. Los principios de Beneficencia, de No Maleficencia, de Autonomía y de Justicia deben ser parte de su ADN como maestros, deben ser parte integrante de la formación como profesores y, todo ello, con el único sentido de favorecer el pleno desarrollo de todas las capacidades de los estudiantes, tal como se recoge en el artículo 7º. de la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959.

REFERENCIAS

- Álvarez-Méndez, José María (2008), *Evaluar para conocer, examinar para excluir*, Madrid, Morata.
- Beauchamp, Tom y James Childress (2001), *Principles of biomedical ethics*, Nueva York, Oxford University Press.
- Bokova, Irina (2015), *Repensar la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, París, UNESCO.
- Carmena, Gregoria, María Asensio, José Carlos de la Cuesta, David Doncel y Margarita Rodríguez (2005), *Criterios y procedimientos de evaluación de la investigación educativa*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- Castelló, Montserrat (coord.) (2009), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*, Barcelona, Edebé.
- Cortina, Adela (2013), *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Barcelona, Paidós.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, París, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Escamilla, Amparo (2009), *Las competencias en la programación de aula Infantil y primaria (3-12 años)*, Barcelona, Graó.
- Escamilla, Amparo y Eva Llanos (1995), *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza*, Madrid, Edelvives.
- Faure, Edgar (1973), *Aprender a ser. La educación del futuro*, Madrid, Alianza Editorial.
- García, Rafaela, Gonzalo Jover y Juan Escámez (2010), *Ética profesional docente*, Madrid, Síntesis.
- Hargreaves, Andy y Michael Fullan (2014), *Capital profesional*, Madrid, Morata.
- Hirsch, Ana (2013), “La ética profesional basada en principios y su relación con la docencia”, *Revista Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 43, pp. 97-111.
- Hortal, Augusto (2000), “Docencia”, en Adela Cortina y Jesús Conill (eds), *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Navarra, Editorial Verbo Divino, pp 55-78.
- Marchesi, Álvaro (2008), *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid, Alianza Editorial.

- Martínez, Miquel (2010), *La profesión docente: responsabilidad y compromiso*, Barcelona, Academia.edu, <http://www.academia.edu/1094400/La_profesion_docente_responsabilidad_y_compromiso>, consultado el 10 de agosto de 2015.
- Morales, Pedro (2010), *Ser profesor, una mirada al alumno*, Guatemala, Universidad Rafael Landívar.
- Moreno, Tiburcio (2011), “Consideraciones éticas en la evaluación educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 130-144.
- Pimienta, Julio (2008), *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*, México, Pearson.
- Ruíz, José María (1995), “La evaluación formativa criterial aplicada a un centro de Educación Primaria”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 201-216.
- Santos, Miguel Ángel (2015), “Corazones, no sólo cabezas en la universidad. Los sentimientos de los estudiantes ante la evaluación”, *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 2, pp. 125-142.
- Santos, Miguel Ángel (2003), *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*, Madrid, Narcea.
- Sanz Ponce, Roberto e Inmaculada Hernando (2016), “Modalidades de aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad Católica de Valencia”, *Revista Magister*, núm. 28, pp. 25-34.
- Sanz Ponce, Roberto, José Manuel Mula y Aurelio González (2011), “El diseño de Centros Educativos: conocimiento o competencia”, en *Actas I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (Cinaic)*, Madrid, Universidad Politécnica de Madrid, pp. 481-483.
- Stake, Robert (1967), *The contenance of educational evaluation*, Illinois, Universidad de Illinois.
- UNESCO (2013). *Hacia un aprendizaje universal. Lo que cada niño debería aprender. Resumen ejecutivo*, Informe núm. 1, París, UNESCO.