

# El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación

Fabiola Cabra-Torres

Doctora en Innovación Educativa.  
Profesora, Facultad de Educación,  
Pontificia Universidad Javeriana,  
Bogotá, D. C., Colombia.  
f.cabra@javeriana.edu.co

## Resumen

*Se hace una reflexión en torno a algunos de los discursos de la modernidad acerca del significado de la evaluación como práctica social y se examinan varias visiones paradigmáticas de la ética de la evaluación en las últimas décadas.*

*Su objetivo es aproximarse a un sentido amplio de la evaluación educativa, trascendiendo su sentido instrumental y entendiéndola como relación dialógica. Partiendo de esta perspectiva, se plantean y desarrollan dos cuestiones relacionadas: el sentido en que se puede hablar de una evaluación dialógica y la manera como el diálogo se puede constituir en fundamento ético para la evaluación educativa. Se subraya la importancia que se le otorga al encuentro pedagógico entre evaluador y evaluado, con base en principios de deliberación, inclusión y participación, que reconoce tanto el papel significativo del docente como la consideración respetuosa del alumno. Se muestra cómo la diferencia, la autoridad y la asimetría que tienen lugar en la relación pedagógica no son obstáculos para establecer relaciones dialógicas recíprocas.*

*Finalmente, se destaca como principal conclusión que la evaluación dialógica exige un conjunto de virtudes comunicativas, que tienen un carácter cognitivo y afectivo, tales como la disponibilidad para escuchar, la disposición para hacer y recibir críticas y admitir los propios errores, la confianza y el aprecio, entre otros.*

## Palabras clave

Evaluación, enseñanza, práctica educativa, autoridad del docente (fuente: Tesoro de la Unesco).

## Dialogue as the Foundation for Ethical Communication in Evaluation

### Abstract

*Some of the modern discourse on the significance of evaluation as a social practice is considered in this article, as are several paradigmatic views on the ethics of grading in recent decades.*

*The objective is to arrive at a broad sense of education evaluation by going beyond its instrumental significance and attempting to understand it as a relationship that involves dialogue. Based on that perspective, two related questions are posed and developed: In what sense is it possible to speak of dialogue in grading and how dialogue can constitute an ethical basis for grading in education? The importance of the educational encounter between the evaluator and the person being evaluated is underscored, based on the principles of deliberation, inclusion and participation, recognizing the teacher's important role as well as respectful consideration for the student. The difference, authority and asymmetry found in the teacher-student relationship are shown to be no obstacle to establishing reciprocal relations based on dialogue.*

*The main conclusion is that grading based on dialogue requires a set of communication skills that are cognitive and affective in nature, such as readiness to listen, willingness to give and receive criticism and to admit one's mistakes, confidence and appreciation.*

### Key words

Grading, teaching, teaching practice, teacher's authority (Source: Unesco Thesaurus).

## O diálogo como base da comunicação ética na avaliação

### Resumo

*Neste artigo se reflexiona sobre alguns dos discursos da modernidade sobre o significado da avaliação como prática social e discute várias visões paradigmáticas da ética da avaliação nas últimas décadas.*

*O objetivo é procurar um sentido amplo da avaliação educacional, indo mais para lá do instrumental para compreendê-la como uma relação dialógica. A partir desta perspectiva, se propõem e desenvolvem duas questões relacionadas entre si: como pode falar-se de uma avaliação dialógica e como pode constituir-se o diálogo em fundamento ético da avaliação educacional. Destaca a importância dada ao encontro pedagógico entre avaliador e avaliado –baseado na deliberação, a inclusão e a participação–, que reconhece o importante papel do professor e a consideração respeitosa do aluno.*

*Mostra-se que a diferença, a autoridade e a assimetria que ocorrem na relação pedagógica não impedem o estabelecimento de relações dialógicas mútuas.*

*Finalmente, conclui-se que a avaliação dialógica exige um conjunto de virtudes comunicativas de natureza cognitiva e afetiva, como a disponibilidade para ouvir, disposição de fazer e receber críticas e admitir seus próprios erros, a confiança e o apreço, entre outros.*

### Palavras-chave

Avaliação, ensino, prática educacional, autoridade do professor (fonte: Tesouro da Unesco).

## Introducción

Es importante advertir cómo la práctica evaluativa, convertida en una obsesión de la modernidad (Broadfoot, 2002; Preskill, 2008), afronta en la actualidad dificultades generadas tanto por la crisis de legitimidad de los valores sociales y de la autoridad de las pautas que tradicionalmente han regido al conocimiento (Kvale, 2001). Y aunque se difunden críticas amplias y resonantes debates públicos, la importancia concedida a la evaluación no tiene precedentes: además de haberse constituido en el mecanismo privilegiado de la gestión para medir y controlar la calidad de distintas actividades sociales, su enfoque más instrumental se ha trasladado al sistema educativo, estableciendo una visión desarticulada y distorsionada entre su componente técnico (referido a instrumentos, técnicas, mediciones por medio de pruebas estandarizadas e indicadores) y su naturaleza propiamente ética de carácter relacional.

En contraste con este contexto, interesa en este texto aproximarse a un sentido amplio de la evaluación educativa, trascendiendo su visión instrumental (Bezzi, 2006), y entendiéndola como interacción y práctica social, en la cual el lenguaje y la comunicación son determinantes para fortalecer el diálogo crítico y la capacidad de los sujetos (estudiantes, profesores, administradores, legisladores) para deliberar sobre preguntas que albergan valores, conflictos y decisiones éticas significativas. Para este propósito, primero se incursiona en los significados de la evaluación y en las visiones paradigmáticas de la ética de la evaluación como práctica social, y a continuación, en la tesis final, se plantea el diálogo como fundamento y condición ética de la evaluación educativa en el contexto del aula.

## Discursos de la evaluación educativa en la modernidad

En las últimas décadas, la evaluación educativa ha adquirido diversos significados, y en su conjunto se destacan por lo menos tres discursos en torno a su definición: el primero, el dominante, se centra en entender la evaluación referida a juicios de valor y/o a la valoración del mérito o de la valía (Scriven, 1991); el segundo, ampliamente aceptado, es el que considera la evaluación como proceso que proporciona información para la toma de decisiones, en-

focándola más como una actividad descriptiva/narrativa (Stufflebeam, 1969). El tercer discurso trató de integrar los dos anteriores conceptos, al definir la evaluación como una actividad que comprende tanto la descripción como el juicio crítico (Guba & Lincoln, 1981).

No obstante, la insuficiencia de las anteriores definiciones ha sido objeto de un amplio análisis crítico: ambos discursos (el centrado en el juicio crítico y el que lo enfoca como actividad descriptiva/narrativa) son considerados coercitivos, en la medida en que asumen una relación asimétrica entre evaluador-evaluado, en la que el evaluador tiene que dar un concepto, un juicio, una recomendación y el evaluado se limita a recibir y aceptar (Nevo, 1997). Todavía más: en ambos discursos se confiere poder al evaluador como experto y proveedor de información y conocimiento indiscutible. Recordemos que a este tipo de relación se le ha denominado relación bancaria, porque subyace una pedagogía que pone al otro en un estatus inferior tanto de conocimiento como de autonomía moral.

Agregando a lo anterior, en la evaluación como juicio de valor, se supone que el evaluador tiene poder y autoridad para emitir un juicio crítico global y que también puede determinar, con alguna certeza, lo que es mejor para los evaluados. Para Broadfoot (2002): “Ha sido la preeminencia del individualismo y el racionalismo lo que ha hecho posible el concepto de evaluación tal y como hoy lo conocemos, apuntalando un sistema en el que los ‘expertos’ no solo tienen el poder de ‘juzgar’, sino que se espera y se exige de ellos que lo hagan. Para ello se les otorgan ‘instrumentos’ considerados científicos, y por tanto fiables y justos” (p. 262).

Se observan, sin embargo, en recientes años, algunos cambios de perspectiva, dando lugar a ideas alternativas sobre las prácticas de la evaluación educativa. Mientras que algunos autores se han centrado en su sentido prescriptivo y normativo, para otros la preocupación predo-

minante de la evaluación está en su valor informativo, en su poder de motivación y potencial para constituirse en una “comunicación facilitante”, en la medida que ofrece información válida y útil para enriquecer la comprensión sobre la realidad de los procesos educativos, lo que quiere decir que “el evaluador no está para juzgar sino para ayudar al que aprende aclarándole su situación” (Hajdi, 1998, p. 240).

Con todo esto, Hajdi (1998) nos recuerda que el evaluador es un «hombre de palabras» y que cuando se pone el acento en la evaluación como actividad de comunicación social, lo que en realidad importa es el contenido del mensaje en sí mismo, de modo que: “Para darse todas las oportunidades de emitir un mensaje accesible, y que tenga sentido para aquellos a quienes está destinado, el evaluador nunca tendría que dejar de hacerse dos preguntas: ¿a quién me estoy dirigiendo realmente?, ¿precisamente qué tengo que decirle?” (Hajdi, 1998, p. 250). De la idea de “comunicación facilitante” se desprende también la de diálogo, y a esto se añade la defensa de la evaluación como diálogo pedagógico que conlleva una visión no autoritaria del aprendizaje; así pues, no se limita a “dar” información sino a generar situaciones propicias para la construcción de comprensiones de sí mismo, del mundo y de los otros.

La necesidad de diálogo también está en la base de la construcción de comunidades educativas. D. Nevo (1997), quien defiende esta perspectiva, propone que la evaluación sea una base para el diálogo, en vez de una fuente de descripciones y juicios drásticos, o un discurso unilateral que excluye al otro de la argumentación y el diálogo constructivo; plantea como condición necesaria la relación bilateral entre evaluador-evaluado en la que exista un proceso de aprendizaje mutuo, de respeto y confianza entre los participantes. En pocas palabras, “es un proceso en el que al principio nadie lo sabe *todo*, pero en el que ambas partes saben *algo* y mediante el diálogo saben cada vez más” (Nevo, 1997, p. 186).

No en vano los enfoques recientes han introducido la necesidad de una participación directa de los evaluados y de los usuarios potenciales de la evaluación, y se han utilizado distintas denominaciones, como “evaluación participativa, inclusiva, de empoderamiento y transformadora” (Mark, 2001; McQuillan, 2005; Miller & Campbell, 2006), jus-

tificando dicha participación en el hecho de que no solo es necesario sino que en sí es intrínsecamente bueno el establecer un vínculo interactivo entre el evaluador, los participantes y miembros de una comunidad, de modo que el énfasis está en la inclusión y transformación en términos de una visión más integrada de la evaluación en el contexto en que se desarrolla, mostrando de alguna manera la contribución de la evaluación a la estructura y procesos democráticos de las instituciones.

Con todo lo anterior, se podría plantear, por tanto, la existencia de dos perspectivas evaluativas: una más ligada a pensar la transformación de la educación guiada por expertos en evaluación, y otra perspectiva de cambio social guiada por el desarrollo de procesos de reflexividad, basadas en el diálogo de los profesores, estudiantes, administradores, familias y de comunidades de practicantes.

Es de notar que la práctica educativa –tanto desde el punto de vista del profesor en su función de evaluador, que recoge e interpreta información sobre los procesos de aprendizaje, como del estudiante, que responde a una situación o a una prueba de evaluación diseñada para valorar sus competencias–, se trata de un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro, y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones éticas que exigen prudencia y deliberación.

Cabe señalar, entonces, que es a través de las interacciones entre los participantes de una evaluación como se va constituyendo un sentido y una ética de la comunicación, que conlleva a interrogarse sobre: ¿cuáles son las cuestiones éticas que enfrentamos en la práctica evaluativa en contextos de formación? ¿Cuáles marcos comprensivos y explicativos nos orientan cuando tenemos que afrontar desafíos éticos profundamente enraizados en las prácticas de evaluación profesional? ¿Cómo solucionamos la tensión entre las normas éticas universales y el pluralismo moral de las prácticas sociales que exigen un diálogo intercultural?

## Aproximaciones a la ética de la evaluación como práctica social

Aunque la evaluación está lejos de ser un campo profesional bien establecido y con poco consenso sobre su metodología, los debates sobre la ética de la práctica evaluativa han ocupado la reflexión de sus teóricos e investigadores. Y a la vez que los significados de la evaluación han cambiado, también se han registrado transformaciones en las maneras de comprender sus condiciones éticas. Una aproximación a las visiones que se han construido sobre la ética de la evaluación en las últimas décadas, permite identificar tres corrientes distinguibles en la práctica evaluativa profesional (Virtanen, 2006): una basada en la confianza en la *lógica de la evaluación*; otra afincada en los *códigos de ética profesional* y, finalmente, en la conceptualización de una *ética circunstancial* que responda a las exigencias situacionales de las prácticas concretas de contextos particulares. A continuación se presentan cada una de estas corrientes con sus implicaciones para la práctica educativa.

### La lógica de la evaluación y la marginalidad de lo relacional

La primera corriente se da entre las décadas los 70 y 80, centrada en la idea de “confiabilidad” (*trustworthiness*), y entendida como la intención e integridad de la evaluación. Según esta conceptualización, para ser confiable, el evaluador debe desarrollar un proceso que consiste en diferentes pasos: definir las preguntas de la evaluación, elegir la metodología apropiada, y seleccionar y aplicar criterios de evaluación para elaborar las conclusiones y recomendaciones.

Scriven (1991) considera la lógica de la evaluación como fundacional para entender y comunicar lo que significa evaluar; por tanto, es una visión prescriptiva en el sentido de que el manejo de la lógica general es necesaria y aparentemente suficiente para hacer una buena evaluación, de modo que no se requiere ni de una teoría del fenómeno evaluado ni del contexto en el que dicho proceso evaluativo se desenvuelve, y más bien hay un esfuerzo por imponer un orden a las prácticas humanas (Schwandt, 2005).

El énfasis de la lógica de evaluación está más en el procedimiento “apropiado” que en las cuestiones fundamentalmente relacionales, por lo que la preocupación sobre cómo el evaluador realmente se relaciona con los

participantes y las comunidades de práctica es un tema marginal (Rallis, Rossman, & Gajda, 2007). Al definirse como una racionalidad monológica y estratégica que requiere de un procedimiento “correcto” para construir las descripciones, interpretaciones y enunciados sobre los objetos evaluados (procesos educativos, aprendizajes), se trata de una práctica de carácter técnico e instrumental, ya que el énfasis está en la medición de productos, ignorando cómo la evaluación opera en situaciones socio-culturales específicas y por tanto desnaturalizando lo propio de la relación pedagógica: el diálogo intersubjetivo.

Veamos: desde una perspectiva educativa humanista, “evaluar” no se limita a la actividad de medir utilizando un procedimiento mecánico. En el mismo sentido, considerar que la evaluación se limita a la aplicación de tests estandarizados para medir resultados del aprendizaje equivale a ignorar las posibilidades formativas de todo proceso de evaluación, y a reducir su significado a la dimensión puramente técnico-instrumental, desconociendo su sentido pedagógico, ético y político.

En la vida real de las aulas, la evaluación no se desarrolla linealmente y los procesos de valoración están presentes en la cotidianeidad, exigiendo la habilidad de hacer juicios en distintas circunstancias:

- En las juntas de profesores para la promoción de los estudiantes y la resolución de problemas relacionados con el aprendizaje y la convivencia escolar.
- En las situaciones de examen y de retroalimentación a los estudiantes.
- En las evaluaciones formativas, que buscan mejorar el aprendizaje mediante estrategias de aprendizaje individualizado o compartido.
- En los procesos de autoevaluación, que no pretenden traducirse a una calificación, sino a un proceso de metacognición sobre cómo mejorar el aprendizaje.
- En las conversaciones con padres de familia sobre el progreso de sus hijos.

Estas, en realidad, pueden ser entendidas como oportunidades para revitalizar el diálogo formativo a través de la reflexión y autorreflexión crítica, siempre y cuando se realicen de forma democrática y respetuosa de los sujetos –estudiantes, profesores, administradores, familias– y sus derechos en el contexto de las instituciones educativas.

Por tanto, se comprende que dentro de las prácticas educativas no es suficiente “confiar” en que se desarrollaron procedimientos técnicos y canónicos (datos e instrumentos válidos), sino también en garantizar que se han tenido consideraciones éticas especialmente en las relaciones educativas, que son el centro de la enseñanza; pero la ética se enfoca más a la relación que se genera en el encuentro con el otro, en sus necesidades, intereses y contexto. Es por lo mismo que la calidad de las relaciones determina en gran parte la vida ética de las personas (Mesa, 2005).

### ***Principios y códigos éticos para regular la profesión de los evaluadores***

La segunda corriente tiene su mayor esplendor en la década de los 90, y se asocia con la evolución y utilización amplia de estándares de evaluación, que determinan, mediante normas y principios, la actuación profesional del evaluador. Los principios más conocidos y aceptados en el contexto norteamericano son los de la *American Evaluation Association* (AEA) y los del *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (JCSEE, 2003); en la actualidad, su uso es muy extendido en escuelas y distritos escolares de los Estados Unidos.

Como ejemplo ilustrativo, los “Estándares para la evaluación de los aprendizajes del estudiante” (JCSEE, 2007) presentan un conjunto de principios éticos que tienen como finalidad asegurar que se respeten los derechos de los estudiantes y se garantice la integridad de la práctica evaluativa. Veamos algunos de los procedimientos y requisitos que se establecen:

Principio 1.  
***Servicio a los estudiantes:***  
 Las evaluaciones deben diseñarse para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Principio 2.  
***Políticas y procedimientos adecuados:***  
 Se deben desarrollar políticas y evaluaciones que sean consistentes, equitativas y realizadas de acuerdo con reglamentaciones, códigos éticos y el ejercicio profesional.

Principio 3.  
***Acceso a la información de la evaluación:***  
 El acceso debe ser limitado para asegurar el uso apropiado de los resultados y mantener la confidencialidad.

Principio 4.  
***Tratamiento del estudiante:***  
 Los alumnos deben ser tratados con respeto durante todo el proceso de evaluación para garantizar su bienestar, autoestima, motivación y oportunidades de desarrollo.

Principio 5.  
***Derechos del estudiante:***  
 Las evaluaciones deben ser consistentes con la normativa correspondiente y con los principios fundamentales para que sus derechos y bienestar sean protegidos.

Principio 6. ***Evaluación equilibrada:***  
 Las evaluaciones deberían proporcionar información que identifique tanto los puntos débiles como los fuertes para fomentar las fortalezas y atender las áreas de mejoramiento.

Principio 7. ***Conflicto de interés:***  
 Los conflictos deben ser tratados de manera abierta y honesta para no comprometer los procesos de la evaluación y sus resultados.

Precisamente, la principal crítica sobre estos estándares y normas se centra en su carácter universal y descontextualizado, ya que aunque ayudan a entender la naturaleza de la práctica evaluativa, no son muy útiles para orientar los procesos de toma de decisiones, porque establecen principios y aspiraciones en términos ideales y generalistas.

De acuerdo con el debate reciente (Mabry, 1999; Smith, 2002; Virtanen, 2006), estos tipos de estándares podrían ser vistos como necesarios, pero no serían bases suficientes para ningún ejercicio de evaluación, porque se han enfocado con más inten-



sidad en la dimensión técnica y normativa de la evaluación y en cierta forma están desligados de la praxis evaluativa y, en particular, de los dilemas éticos que están presentes en la emergencia cotidiana de las prácticas educativas.

Por todo esto, los códigos éticos pueden promover una visión muy restringida, al considerar ético aquello que responde de conformidad con normas, estándares o principios de la evaluación previamente establecidos. Pero considerando un marco más global, la ética de la evaluación educativa tiene que ver con lo que es “bueno” desde nuestras obligaciones y deberes morales como educadores. Justamente, “La docencia no es un trabajo, entre otros, del sector terciario, porque más que un servicio particular, es una ayuda al desarrollo humano” (Altarejos, et al., 2001, p. 15).

No obstante, en el sentido de principios reguladores, los códigos explícitos o implícitos pueden dotar de significado a la conducta profesional y recobrar la confianza pública desde un punto de vista externo (Jover, 1998), aunque en el caso de la enseñanza lo fundamental es la actitud y el compromiso moral del profesor, los cuales provienen de una mirada interna del maestro y más exactamente de un ejercicio reflexivo constante sobre su práctica educativa y sobre el fin inherente a su tarea de educar.

Considerando lo anterior, se desprende que, además de las normas y códigos que puedan regir la profesión docente, algunas de las preguntas que todo profesor podría hacerse con un fuerte componente ético tendrían que ver tanto con la validez curricular como con su validez de consecuencia de la práctica evaluativa y sus efectos formativos en los contextos de enseñanza y de aprendizaje:

- ¿Qué tanto están aprendiendo mis estudiantes?
- ¿Ayudo y motivo a los estudiantes para el aprendizaje significativo de la asignatura?
- ¿Contribuyo a la constitución de un clima de aula que fomenta la confianza, el respeto y la crítica constructiva?
- ¿Acaso utilizo la evaluación para descalificar, amenazar, sancionar o excluir a algunos de los estudiantes del proceso de enseñanza?
- ¿Tengo simpatías o preferencias por algunos de los estudiantes, que podrían generar malestar en la clase?
- ¿Las evaluaciones que realizo pretenden ser justas y equitativas para los alumnos?

- ¿Las evaluaciones que realizo tienen consecuencias positivas o negativas en la autoestima y en la autonomía del estudiante?
- Dado que la evaluación condiciona el cómo se estudia una asignatura, ¿la evaluación está promoviendo enfoques de aprendizaje memorísticos o reflexivos en los estudiantes?

### *Una ética desde las exigencias situacionales de las prácticas evaluativas*

La tercera corriente tiene su expresión más fuerte en la década del 2000, y se refiere a una nueva definición conceptual de la ética de la evaluación cuyo fin no es llegar a principios universales, sino contribuir a una solución contextualizada de los problemas de la práctica evaluativa con los que nos encontramos en la vida cotidiana, con lo cual se entiende que la evaluación siempre es local y situada, y que por tanto se requiere de una racionalidad más amplia que la científica, que incorpore valores, fines y decisiones ético-morales tanto en su diseño como aplicación (Schwandt, 2005).

Se comprende así que se trata de problemas específicos y particulares, opuestos a cualquier abstracción o idealización teórica, los cuales permiten comprender que los procesos involucrados en la actividad evaluativa son esencialmente actos comunicativos, en tanto implican el diálogo, la argumentación y el pensamiento crítico, así como el reconocimiento de la complejidad de las situaciones y las acciones en relación con un conjunto de asuntos técnicos, políticos y éticos (Schwandt, 2008).

Ya que la práctica educativa invita a trabajar en un marco de incertidumbre y complejidad, solamente una racionalidad de este tipo puede guiarnos en el desarrollo de acciones apropiadas en contextos sociales inciertos, dinámicos y plurales como en los que tienen lugar los procesos y evaluaciones educativas, ya que la diversidad de situaciones rompe toda posibilidad de previsión exhaustiva de la misma y, por tanto, el mero conocimiento del método, de las normas canónicas

(validez, fiabilidad) o de la deontología profesional no son suficientes. Así, la mediación del juicio humano resulta ser problemática y desafiante, ya que nos exige constante cuestionamiento, honestidad intelectual y modestia en nuestros juicios y enunciaciones sobre el valor de los procesos, programas y acciones humanas.

Como señala Mabry (1999), la singularidad de cada situación exige que el evaluador interprete y haga adaptaciones específicas de las normas de acuerdo con las circunstancias, y en últimas la evaluación no requiere solo de códigos formales para garantizar una conducta ética, más bien se trata del desarrollo de la intuición y de una ética circunstancial que pueda ser parte de la conversación y reflexión colectiva sobre las situaciones difíciles que afrontamos al evaluar: por ejemplo, promover o no a un estudiante, hacerlo repetir una asignatura o un curso, decidir sobre la obtención de becas, etc. Así, la comunicación ética de la evaluación plantea nuevos roles a los participantes (estudiantes y profesores), constituyéndose en una relación pedagógica que se enfoca en el diálogo, la comprensión y el fortalecimiento de la práctica en sí misma. Más adelante insistiremos en esto.

Habría que decir también que en esta perspectiva, el profesor en su papel de evaluador está lejos de ser un científico con pretensiones de neutralidad o un experto en técnicas objetivas (tests estandarizados); se trata de un individuo que desarrolla su práctica *con* otros (estudiantes, docentes, clientes), en el marco de una autoridad formativa, estrechando una conversación razonada que busca cultivar el pensamiento crítico no solo del evaluador sino del evaluado, dando especial atención a valores, actitudes y prácticas de autoexamen –que no se limita a entregar calificaciones–. Justamente, en la perspectiva de Cronbach (1980), el evaluador es en esencia un educador cuyo éxito es medido por lo que de él se aprenda; el “aprendizaje” se entiende como actividad social posibilitada por la práctica de evaluación y el evaluador, como educador, busca fomentar la deliberación crítica y responsable, y la construcción de criterios y principios que orientan la toma de decisiones en contextos de incertidumbre y pluralidad de intereses.

Veamos: en este contexto se requiere un cambio de concepción y de práctica al considerar la evaluación como práctica educativa y como una oportunidad para apren-

der tanto para el docente como para el alumno. En realidad, se trata de resignificar las relaciones entre aprendizaje y evaluación –como parte del proceso global y no como una actividad terminal de la enseñanza– y de humanizar la práctica evaluativa considerando su potencial ético y político en las aulas de clase y en las instituciones educativas, superando su análisis unidimensional centrado en la medición de la calidad y en la sanción de comportamientos. Así mismo, pretende abrir un espacio para analizar las particularidades de las situaciones en que se realiza la evaluación y sus efectos en el aprendizaje, valores y actitudes de todos los involucrados.

Hay en el fondo de esta conceptualización una idea de educación como reflexión crítica y transformación en el escenario amplio de las instituciones y prácticas sociales, entre ellas la enseñanza. Por tanto, las cuestiones éticas no se enmarcan solo en una conducta profesional individual, ya que los valores culturales, sociales y formativos de las instituciones educativas median nuestras relaciones con los otros en términos de lo que es “correcto” o no, de lo “bueno o malo”, y en general de expectativas morales institucionales y de orientaciones normativas de la evaluación en la sociedad (Schwandt, 2007). Con esto podemos decir que en este escenario, el diálogo constituye el fundamento y condición ética de la evaluación para facilitar el aprendizaje y el entendimiento mutuos.

### **El diálogo como fundamento y condición de la comunicación ética en la evaluación educativa**

Las consideraciones anteriores nos llevan a la tesis final que nos interesa defender con respecto al diálogo como relación comunicativa que, a la vez que enriquece la evaluación en tanto práctica educativa, se constituye en una condición ética de la enseñanza y de la evaluación en el aula de clase en su vertiente formativa no autoritaria. La evaluación en el aula de clase se refiere a todas las



actividades llevadas a cabo por el profesor (y por los alumnos al evaluarse a sí mismos) para obtener información que será utilizada como *feedback* para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de evaluación se convierte en “formativa” únicamente cuando el profesor utiliza la información para ajustar la enseñanza y responder a las necesidades de los alumnos (Black & William, 1998).

En relación con la evaluación en el aula de clase, podemos preguntarnos: ¿en qué sentido se puede hablar de una evaluación dialógica en la enseñanza? y ¿de qué manera el diálogo se constituye en fundamento ético para la comunicación de la evaluación educativa?

Primero que todo, es pertinente explicitar la *concepción de diálogo* que fundamenta esta propuesta desde lo educativo propiamente, y en particular a lo que atañe a las posibilidades de una evaluación dialógica en el aula: siguiendo a Burbules (1999), “el diálogo se entiende como una relación comunicativa pedagógica” (p. 32), lo cual implica, a su vez, distintas condiciones que se derivan de este planteamiento; veamos:

Por una parte, el diálogo trae consigo una visión descentrada y no autoritaria del aprendizaje, en la cual no se dicotomizan los roles de maestro y alumno, sino que se ubican en el centro de la relación pedagógica, reconociendo el papel significativo del docente a partir de una concepción activa y respetuosa del alumno.

Por otra, en el diálogo no interesa la transmisión de información, ya que “es una actividad dirigida al descubrimiento y a una comprensión nueva que mejora el conocimiento, la inteligencia o la sensibilidad de los que toman parte en él” (Burbules, 1999, p. 32). Lo que importa es el encuentro pedagógico que se genera, para crear oportunidades en las que los alumnos construyan una comprensión más amplia y profunda de sí mismos, de su mundo y de los demás, lo que en últimas pretende la formación de un sujeto autónomo, que mediante la autoevaluación y el autoexamen ayuden a forjarse la madurez intelectual y la autoestima.

Además de esto, el diálogo en tanto comunicativo se relaciona no solo con el lenguaje sino con la razón, la moralidad y la democracia (Burbules, 1999), tres atributos que han de estar presentes en una evaluación de carácter formativo no autoritario:

En primer término, el diálogo se relaciona con la capacidad de razonar, inferir y solucionar problemas, por lo que es fundamental una comunidad de aprendizaje que apoye y complemente las capacidades individuales de los aprendices para razonar de manera extendida en y sobre los procesos de aprendizaje y evaluación.

En segundo término, el diálogo está investido de un imperativo ético que nos liga a la idea de concebimos a nosotros mismos como seres morales, a la comunicación basada en valores de compromiso, respeto, interés y al sentimiento de cuidado hacia el otro. En ese sentido, la ética está enfocada a la relación con el otro, pero también –y de manera especialmente significativa en la evaluación de los estudiantes– a una preocupación ética por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otros en el ámbito de la convivencia escolar.

En tercer término, como se señaló, el diálogo es esencial para la democracia y necesario si se procura una evaluación participativa que reconozca los derechos de los evaluados, ya que permite establecer relaciones de cooperación, fines y objetivos compartidos, y facilita la resolución de conflictos inherentes a las actividades educativas. En una relación comunicativa como el diálogo, los interlocutores tienen que estar habilitados para intervenir de forma activa, el evaluador no puede establecer privilegios sobre dicha participación y su función es posibilitarla, en eso consiste la regla de la participación.

Basados en lo anterior, es factible afirmar que lo que caracteriza a la evaluación en tanto práctica educativa es la *relación dialógica* que se produce como situación formativa. Para Burbules (1991), en quien basamos este análisis final, es preciso entender en qué medida aspectos como la igualdad, la autoridad y la asimetría tienen lugar en el diálogo y cómo un auténtico diálogo busca preservar y mantener las diferencias de manera constructiva: a pesar de las diferencias y los desacuerdos que en una situación normal puedan darse entre diversos puntos de vista y aunque

no se logre unanimidad o acuerdo, se espera, al menos, la comprensión y el respeto a las diferencias: aquí la comunicación es conversación y comprensión, que no me obliga a estar de acuerdo con los demás, pero que tampoco me autoriza para excluir al otro.

En primer lugar, es posible que no se entienda ni asuma como viable el diálogo en la evaluación por su carga directiva, y por el entramado de relaciones de poder en el que esta se desarrolla con efectos negativos<sup>1</sup>. Sin embargo, no se trata de negar estas realidades sino de entender en alguna medida el alcance de estas cuestiones (las relaciones de dominación, los conflictos, la manipulación), y comprender el diálogo desde fundamentos más flexibles que hagan posible la construcción de relaciones dialógicas en los procesos de evaluación en el aula de clase.

Bajo esta perspectiva, la igualdad *per se* no es fundamental para que exista diálogo; más que la igualdad, lo que se ha de conseguir es una cierta *reciprocidad* que ligue a los interlocutores en una relación mutua de interés

1 Muchas disciplinas, como la Teoría de la Organización, la Administración Pública, la Psicología Social y la Ciencia Política, se han interesado por el diálogo, pero solo recientemente se les reconoció su valor en la práctica de los evaluadores.

La perspectiva del diálogo en la evaluación educativa presenta desarrollos teóricos importantes, que recordamos en obras como las de: a) Miguel Ángel Santos Guerra (1995). *La evaluación; un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe, y b) David Nevo (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ed. Mensajero. De fecha más reciente se encuentran en la literatura modelos de evaluación formativa y participativa, que retoman algunos de sus principios para orientar la práctica docente. Es el caso de la obra de López Pastor (Ed.) (2009), titulada *Evaluación formativa y compartida en la educación superior*. Madrid: Narcea, que ofrece propuestas, experiencias, técnicas, instrumentos concretos, para brindar a los estudiantes la oportunidad de negociar, analizar y participar en la evaluación de su aprendizaje.

La validez y aplicabilidad de los fundamentos de una evaluación basada en el diálogo se orientan claramente a las prácticas de evaluación en el aula de clase, comprometida con criterios de calidad pedagógica de la enseñanza y el aprendizaje y con principios formativos relacionados con la autonomía del estudiante, y en menor grado con sistemas centrados en la evaluación estandarizada.

En el ámbito anglosajón, la validez del diálogo y el empoderamiento están en la base de propuestas de evaluación de programas sociales, mediante la participación de la sociedad civil, que hace más viable las políticas, en la medida en que se permite la presencia no solo de la racionalidad técnica de expertos, sino que legitima otras voces de la sociedad. Para profundizar en la temática se puede consultar el volumen 7 de la revista *Evaluation*, con aportes de J. Green: "Dialogue in evaluation: a relational perspective"; K. Ryan & L. Destefano: "Dialogue as a democratizing method", y G. Widdershoven: "Dialogue in evaluation: a hermeneutic perspective", entre otros.

y respeto por el otro, lo cual implica que el diálogo no solo sea una cuestión de carácter cognitivo sino que involucre sentimientos y motivaciones. Es así como las pretensiones de autoridad se resignifican hasta el punto de aceptar que la autoridad que detenta el evaluador pueda ser cuestionada, no por ello deslegitimada o eliminada (Cabra, 2007).

Desde las anteriores consideraciones se comprende que las asimetrías en la relación pedagógica no son una razón suficiente para negar la posibilidad de diálogos en los que se pueda aprender mutuamente en las experiencias formativas. Aunque la relación entre los estudiantes y docentes se caracterice por enormes diferencias constitutivas (de saber, edad, experiencia generacional, identidad, autoridad, etc.), en el plano de una pedagogía dialogante se reconoce a todo alumno como actor y portador de una historia particular, y al docente como aquel que se orienta por el principio ético de brindarle herramientas para pensar y participar en el mundo social. Y aunque existe la tentación permanente de usar la evaluación como instrumento de poder, y de aprovecharse de la debilidad e inmadurez del otro, se impone el sentido ético de pensar en su libertad para comunicar y para integrarse y hacer un lugar en la cultura social.

Para Burbules, la autoridad del saber es compartida, pero también es cierto que es imposible evitar alguna forma de autoridad en cualquier intento educativo por más que nos esforcemos en establecer relaciones comunicativas igualitarias, por lo tanto plantea que "La cuestión tiene que ser formulada en los siguientes términos: ¿qué tipos de autoridad educativa están justificados?" (Burbules, 1991, p. 61).

Desde esta perspectiva, la justificación de la autoridad del evaluador se densifica en algo más que la autoridad que concede la institución al profesor o el conocimiento experto que posee, y advierte, en cambio, otras cuestiones significativas desde una actitud relacional: por un lado, pensa-

mos honestamente frente a nuestra competencia para el diálogo en tanto educadores, y, por otro, el imperativo de comprender la perspectiva de nuestros interlocutores, estudiantes y aprendices, en relación con lo que los motiva y lo que les dificulta establecer relaciones dialógicas recíprocas, especialmente porque la construcción de dichas relaciones implica no solo lo cognitivo sino también lo afectivo: el interés, la confianza, el respeto, el aprecio, la afección y la esperanza para que no nos desanimen las barreras y dificultades propias de la comunicación.

Cabe señalar que, desde esta perspectiva ética, la evaluación dialógica exige un conjunto de virtudes comunicativas que tienen un carácter social; se trata de cualidades y comportamientos como la paciencia, la disponibilidad para escuchar, la capacidad de comprensión de significados, la disposición para hacer y recibir críticas, a admitir los propios errores, las cuales caracterizan a las comunidades de práctica, y por tanto deben convertirse en objetivos educativos esenciales en la formación de profesionales y ciudadanos, mediante una evaluación para el aprendizaje (Carless, 2005).

### Reflexiones finales

No parece excesivo afirmar que existe ausencia de reflexión sobre las condiciones éticas en las que se ubican muchas de las prácticas evaluativas en el contexto de la sociedad actual. La ausencia de formación en el campo evaluativo dificulta avanzar en este aspecto. Es así que el docente evalúa al interior de normas y rutinas, y 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 y ser participante activo de los diálogos de su evaluación, de la evaluación de los otros y de las prácticas sociales de su entorno.

En una perspectiva dialógica, como la que hemos presentado, la relación entre profesor-evaluador y alumno-evaluado tiene un carácter participativo que incorpora los principios de inclusión, diálogo y deliberación (Plottu & Plottu, 2009); el evaluador reconoce que su conocimiento es limitado, respeta el conocimiento de los estudiantes, no se siente superior a estos sino que se toma en serio la posibilidad de aprender de las experiencias de los participantes; se proyecta como aprendiz porque al estar inmerso en una

situación evaluativa no solo se puede aprender de la diversidad de puntos de vista, sino que se pueden cuestionar los procedimientos, los métodos y las consecuencias formativas, lo cual implica una actitud ética en la construcción del conocimiento derivado de un proceso evaluativo.

De cualquier modo, hay tensiones al interior de las relaciones interpersonales en el proceso formativo, que van de lo normativo-deontológico a la prominencia de las virtudes éticas (Carr, 2005). Por un lado, la relación asimétrica está presente entre evaluador-evaluado, y, por otro, se dan en alternancia momentos de simetría en los cuales el evaluado también cuestiona, pregunta, desarrolla su autodeterminación y expresa su visión crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje; por esto, la autoridad del profesor, dentro de una relación pedagógica, hasta cierto punto debe debilitarse para ceder la palabra y facilitar el empoderamiento del otro: esta es una condición ética de la relación educativa transformadora.

Cabe considerar, por tanto, que cuando la relación dialógica está ausente en la práctica evaluativa, son mayores los riesgos de una educación autoritaria en la cual se naturalicen las relaciones de poder basadas en el abuso, la desconfianza, la descalificación y la exclusión. Es así que debe existir la promesa del educador evaluador de usar éticamente la autoridad y experticia para configurar relaciones que promuevan en cambio el desarrollo humano de los estudiantes, por lo que siguiendo el pensamiento de Burbules, podemos decir que el diálogo en términos relacionales proporciona criterios más pertinentes para una evaluación de la autoridad que aquellos que se basan en la autoridad por un conocimiento experto o por un cargo o rol institucional.

Adicionalmente cabe considerar que el ejercicio de la autoridad en la evaluación educativa implica responsabilidad, prudencia y justicia, tres virtudes éticas de la educación humanista y liberadora. Corresponde ampliar, entonces, las consideraciones sobre la responsabilidad social

del evaluador con las distintas actividades que tienen relación directa con la transformación de la sociedad que es posible agenciar desde la educación. Y por otra parte, con la especificación docente de la justicia en los procesos evaluativos, particularmente referida a la incidencia o formas de influencia que tenemos en los procesos formativos respecto de valores como la equidad, la veracidad, la tolerancia y la rectitud que se espera del *ethos* docente (McLaughlin, 2005).

Conviene observar, finalmente, que el buen resultado de un encuentro dialógico depende no solo de las reglas o contratos que establezcamos en la enseñanza, sino ante todo del carácter, los valores y los comportamientos de los participantes mismos –docentes, estudiantes, administradores– así como sus fortalezas y debilidades. Ahí se encuentra el verdadero reto de una ética de la evaluación educativa.

### Bibliografía

- Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J. A., Jordán, J. A. & Jover, G. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Bezzi, C. (2006). Evaluation pragmatics. *Evaluation*, vol. 12 (1), 56-76.
- Black, P. & William, D. (1998). Inside the black box: raising the standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, vol. 80 (2), 1-13.
- Broadfoot, P. (2002). Evaluación e intuición. En: Atkinson, T. & Claxton, G. *El profesor intuitivo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Cabra, F. (2007). La evaluación como práctica educativa. Pensando en el evaluador como educador. En: Serie ONPE, *Documentos para una evaluación crítica*, 4, pp. 39-55.
- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in education*, vol. 12 (1), 39-54.
- Carr, D. (2005). Personal and interpersonal relationships in education and teaching: a virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies*, vol. 53 (3), 255-271.
- Cronbach, L. J. (1980). *Towards reform of program evaluation*. New York: Jossey-Bass Inc.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hadji, C. (1998). Las incertidumbres de la evaluación. En: Avanzini, G. (Coord.). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2003). *The student evaluation standards. How to improve evaluations of students*. California: Corwin Press, Inc.

- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2007). *Estándares para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Cómo valorar las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes*. Bilbao: Ediciones Mensajero: ICE, Universidad de Deusto (traducción: Aurelio Villa, Marcos Sarasola, Fabiola Cabra).
- Jover, G. (1998). Elaboración de un significado pedagógico de la deontología profesional docente. En Altarejos, F., Ibáñez-Martín, J. A., Jordán, J. A. & Jover, G. *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Kvale, S. (2001). Exámenes reexaminados: ¿evaluación de los estudiantes o evaluación del conocimiento? En: S. Chaiklin, S. & Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mabry, L. (1999). Circumstantial ethics. *American Journal of Evaluation*, vol. 20 (2), 199-212.
- Mark, M. (2001). Evaluation's Future: Furor, Futile, or Fertile? *American Journal of Evaluation*, vol. 22 (3), 457-479.
- McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, vol. 53 (3), 306-325.
- McQuillan, P.J. (2005). Possibilities and pitfalls: A comparative analysis of student empowerment. *American Educational Research Journal*, vol. 42 (4), 639-670.
- Mesa, J. A. (2005). La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral en la escuela. En: B. Toro (Dir.). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión*. Bogotá: Editorial de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Miller, R. L. (2006). Taking stock of empowerment evaluation. An empirical review. *American Journal of Evaluation*, vol. 27 (3), 296-319.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Plottu, B. & Plottu, E. (2009). Approaches to participation in evaluation. Some conditions for implementation. *Evaluation*, vol. 15 (3), 343-359.
- Preskill, H. (2008). Evaluation's Second Act. A spotlight on learning. *American Journal of Evaluation*, vol. 29 (2), 127-138.
- Rallis, S., Rossman, G., & Gajda, R. (2007). Trustworthiness in evaluation practice: An emphasis on the relational. *Evaluation and Program Planning*, vol. 30, pp. 404-409.
- Schwandt, T. (2005). The centrality of practice to evaluation. *American Journal of Evaluation*, vol. 26 (1), 95-105.
- Schwandt, T. (2007). Expanding the conversation on evaluation ethics. *Evaluation and Program Planning*, vol. 30, pp. 400-403.

Schwandt, T. (2008). Educating for intelligent belief in evaluation. *American Journal of Evaluation*, vol. 29 (2), 139-150.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, C. A.: Sage.

Smith, N. L. (2002). An analysis of ethical challenges in evaluation. *American Journal of Evaluation*, vol. 23 (2), 199-206.

Stufflebeam, D. (1969). Evaluation as enlightenment for decision making. En: W. H. Beatty (Ed.). *Improving educational assessment and an inventory for measures of affective behavior*. Washington, D. C.: National Education Association.

Tourmen, C. (2009). Evaluators' decision making: The relationship between theory, practice, and experience. *American Journal of Evaluation*, vol. 30 (1), 7-30.

Virtanen, P. *From the Critique of Standards to a New Understanding: The Three Enlightenments of Evaluation Ethics*. A paper presented in the UKES/EES conference, London, 2006, October [consultado noviembre 10, 2009]. Disponible en: [www.europeanevaluation.org/download/?id=1408386&download=1](http://www.europeanevaluation.org/download/?id=1408386&download=1)