

Tres principios para una evaluación justa. Propuestas desde la filosofía jurídica.

Three principles for a fair evaluation. Proposals from legal philosophy

José Antonio García Sáez

Profesor Ayudante, Doctor. Área de Filosofía del Derecho.

Universidad Autónoma de Madrid

joseantonio.garciasaez@uam.es

Resumen

El objetivo de este texto es proporcionar una reflexión sobre la forma de evaluar el aprendizaje de los alumnos de derecho. Se presenta la evaluación como un acto que puede ser entendido en términos de justicia y que, como tal, plantea al docente complejos dilemas. Con el ánimo de contribuir a la resolución de dichos dilemas y, desde un enfoque jurídico-filosófico, se propone la aplicación de tres principios: de legalidad, de igualdad y de revisión de los actos jurídicos. Dichos principios proporcionan un marco conceptual básico sin el cual la evaluación difícilmente podrá ser considerada justa.

2

Palabras clave

Evaluación, educación jurídica, filosofía del derecho, justicia.

Abstract

The aim of this paper is to share some thoughts about how to evaluate law students learning process. Understood in terms of justice, evaluation is capable of raising complex dilemmas to teachers. In contribution to resolve those dilemmas, and from a legal-philosophical approach, it suggests the application of three principles to evaluation: rule of law, equality and legal acts review. A fair evaluation could be found inside the basic conceptual framework provided by these three principles.

Keywords

Evaluation, legal education, philosophy of law, justice.

Tres principios para una evaluación justa. Propuestas desde la filosofía jurídica.

Three principles for a fair evaluation. Proposals from legal philosophy

1. Pensar la evaluación en términos de justicia

Entre docentes es fácil compartir la duda de si hemos calificado con justicia a cierto alumno¹. ¿Por qué aquel, que se esforzó y participó activamente en el curso, ha tenido tan malos resultados?, ¿y por qué este, que apenas hizo esfuerzos, ha obtenido mejores calificaciones de lo que podía preverse? Ante casos como estos podemos plantearnos si está en nuestra mano hacer algo por corregir tales desviaciones, cosa que debe llevarnos inmediatamente a replantear de qué forma estamos evaluando a nuestros estudiantes.

Y es que evaluar un curso, calificar los resultados de un estudiante, es un acto que presenta un componente inevitablemente discrecional. Es un acto que hace recaer sobre el docente una gran responsabilidad: todos quisiéramos “ser justos” en la calificación que otorgamos a nuestros estudiantes. Esa calificación puede ser decisiva para su futuro. De ella puede depender que obtengan becas y oportunidades que contribuyan a su éxito profesional y a su desarrollo personal. No queremos quitarles esas oportunidades. Pero tampoco queremos regalarles nada. Y, sin embargo, con nuestra evaluación tenemos ese pequeño poder. La evaluación nos sitúa, como docentes, ante complejos dilemas éticos y morales que no siempre estamos preparados para afrontar con las mejores herramientas.

Sin esas herramientas, el hecho de evaluar se convierte para la gran mayoría de docentes en un acto casi intuitivo. Recogiendo expresiones comúnmente oídas, podemos decir que en muchas ocasiones otorgamos una calificación en un examen porque “esa fue la primera cifra que se nos vino a la cabeza”; o porque, “en comparación con ese otro examen, este

¹ El uso del género masculino en este texto se debe a convenciones estilísticas, pero no pretende ser en absoluto excluyente por razones de género.

está un poco mejor”. Probablemente seamos capaces de dar una explicación seria y razonable al estudiante que nos pide explicaciones por nuestra decisión. Pero ¿realmente esa decisión era la única posible?, ¿fue la más justa?, ¿cuántas otras opciones hubieran cabido y por qué no las tomamos en cuenta?

El planteamiento en estas páginas sería tratar de responder a estas y otras preguntas desde una reflexión jurídico-filosófica. Una filosofía del derecho implicada en la transformación social (*vid.* Atienza, 2017) debe preocuparse por proyectar las categorías que estudia a los distintos ámbitos de la sociedad, y el de la educación es uno de ellos. Por supuesto, desde las ciencias de la educación se ha trabajado enormemente el concepto y las técnicas de la evaluación (p. ej., Tenbrink, 2010). El objetivo aquí, por lo tanto, no es dar cuenta de esos ricos desarrollos realizados por los profesionales de la educación; sino que, de forma más modesta y —en la medida de lo posible— más cercana a los docentes de las facultades de derecho, se trataría de ofrecer algunas referencias que puedan servir para mejorar la forma en la que evaluamos a nuestros estudiantes. Por descontado, no se pretende dar con una única solución correcta, con “la mejor forma de evaluar”, sino simplemente proporcionar algunos recursos que puedan ayudar a evaluar de una forma que podríamos denominar “más justa”. Trataremos de dar un contenido específico a esa idea de “mayor justicia” a lo largo del texto para que no quede en una mera fórmula vacía.

En efecto, el acto de evaluar puede ser visto como una cuestión de justicia. Como un acto que implica una gran responsabilidad profesional. Siempre —y más cuando no hemos reflexionado adecuadamente sobre el proceso de evaluación del aprendizaje— corremos el riesgo de que la calificación pueda ser percibida por el estudiante en términos de injusticia. Bien porque no reflejó adecuadamente su esfuerzo, bien porque no tomó en cuenta las circunstancias que le rodeaban, bien porque sencillamente estuvo mal planteada. No necesariamente debe tratarse de una calificación a la baja. También podemos pensar en calificaciones al alza: profesores que aprueban a todos, o que *regalan puntos*, o que benefician a ciertos estudiantes por motivos puramente subjetivos.

Estos últimos constituyen casos de *mala praxis*, casos que atacan frontalmente a la cultura de la legalidad². En definitiva, casos que contribuyen a generar en el estudiante una *experiencia de injusticia* que no tuvo mayores consecuencias; es decir, que quedó impune. Probablemente el profesor tomó esa decisión porque era la decisión más fácil para él, porque le ahorra tiempo y esfuerzo. Pero el ahorro de tiempo y esfuerzo se plasmó en un mal ejemplo que probablemente el estudiante reproduzca en su futura vida profesional. Así, el acto de evaluar es un acto que no únicamente marca el punto final de un curso universitario, sino que es susceptible incluso de producir efectos en el largo plazo. Una buena práctica de la evaluación por parte del docente también educa. Educa porque se puede constituir en un ejemplo de hacer bien las cosas, de dedicación profesional, y de compromiso con la equidad. Aunque quizá no de manera explícita, la evaluación que realiza el docente siempre es evaluada, a su vez, por los estudiantes.

II. La evaluación en la educación jurídica contemporánea

En el modelo de educación jurídica tradicional es posible —y hasta podríamos decir que ocurre con frecuencia— que un estudiante apruebe una asignatura sin haber aprendido nada. Cuando aprobar y aprender se convierten en cosas diferentes; es decir, cuando el aprobado no refleja necesariamente el aprendizaje, es momento de replantear qué técnicas de evaluar estamos empleando. Por eso, en la educación jurídica contemporánea, el aprobado necesariamente debe ir acompañado de una experiencia aprendizaje real: una evaluación positiva debe querer decir que el alumno ha alcanzado —y en qué medida— los objetivos de aprendizaje básicos trazados por la guía de la asignatura del curso. Por lo tanto, si la evaluación es un elemento clave del proceso educativo porque nos permite medir ese aprendizaje y trasformarlo en una calificación, entonces una evaluación rigurosa y coherente debe ser un elemento fundamental dentro de cualquier proyecto docente. Y, si está bien formulada, deberá servir para medir no solamente la capacidad memorística de los alumnos —como acontece en demasiadas ocasiones en las facultades de derecho que siguen los antiguos modelos educativos— sino, los distintos factores que componen el aprendizaje entendido en el sentido más amplio posible.

² En materia de cultura de la legalidad, puede consultarse el curso desarrollado por el CEEAD (Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho): ceead.org.mx/cultura-de-la-legalidad.html [15 de enero de 2018].

Cuanto más compleja y rica es la noción de aprendizaje que manejamos, más compleja y rica deberá ser la evaluación que aplicamos. La educación jurídica contemporánea, en efecto, se debe preocupar por el proceso de aprendizaje en toda su complejidad, descomponiéndolo en varios ítems, y comprendiendo las circunstancias que lo envuelven (Bain, 2005: 33). Si esto es así, si aceptamos que el aprendizaje no se compone únicamente de un factor, ni se puede expresar únicamente en un factor —en los estudiantes de derecho, tradicionalmente, *la memoria*—, inmediatamente podremos llegar a la conclusión de que lo ideal es que la evaluación no se componga de un solo elemento —paradigmáticamente en nuestras facultades, *el examen final*, ya sea oral o escrito—. Por el contrario, un método de evaluación acorde al nuevo paradigma de educación jurídica, debe tender a ser un método relativamente complejo y elaborado. Esto es, un método en el que los estudiantes no se lo jueguen todo a una sola carta (el temido *examen final*), sino un método compuesto por distintos ítems, y que, por lo tanto, sea capaz de expresar más fielmente los distintos elementos que componen el aprendizaje. Trataré de hacer ver, desde la posición que aquí sostengo, que dicho tipo evaluación compleja y multifactorial no solo es la más adecuada educativamente, sino que también es la más satisfactoria en términos de justicia.

En su obra *Justicia ¿hacemos lo que debemos?* el reconocido filósofo Michael Sandel toma el ejemplo de los exámenes estandarizados que se realizan en Estados Unidos, precisamente, como un problema de justicia (2016:192). Si las formas de evaluar que utilizamos no toman en cuenta la complejidad del fenómeno educativo ni de la propia realidad social, entonces tendremos casos como el de Martin Luther King Jr., quien puntuó muy por debajo de la media en su examen de admisión al doctorado en la Facultad de Teología de la Universidad de Boston en 1951, pese a que luego llegara a ser uno de los mejores oradores de la historia, teniendo unas capacidades intelectuales fuera de toda duda. Por suerte, Luther King fue admitido finalmente en su doctorado. Pero podemos preguntarnos qué hubiera ocurrido si, como otros muchos jóvenes de color o procedentes de familias humildes, Luther King hubiera quedado excluido de los estudios superiores como consecuencia de un examen que estaba mal planteado. Resulta evidente que nos encontraremos ante un problema

de justicia. Un problema de justicia que podría ser analizado tanto a nivel individual, por la oportunidad de la que se está privando a un talentoso joven, como a nivel colectivo, por dejar a la sociedad sin una persona capaz de logros tan extraordinarios como los que Martin Luther King logró en materia de derechos civiles. Resulta estremecedor preguntarse cuántas personas, a lo largo de la historia, se han quedado sin las oportunidades que merecían porque no se supieron evaluar ni, por tanto valorar, sus capacidades (*vid.* Nussbaum, 2011: ix).

Expertos en educación como Tenbrink han asegurado que la evaluación “se podría definir como un proceso de formular los juicios que se deban emitir para que tenga lugar la educación” (2010:18)³. En la medida en que esto es así, para utilizar un ejemplo que será familiar a cualquier profesor de derecho, podemos hacer un símil entre la actividad de evaluar que realiza el profesor y la actividad de juzgar que realizan los jueces. Sabemos que, dentro de la actividad de juzgar siempre hay un cierto margen de discrecionalidad para el juez. Ese proceso de aplicar la ley general al caso concreto no consiste ya en la mera aplicación de un silogismo —como consideraba Montesquieu con su famosa concepción de *la bouche de la loi*— sino que precisa de la toma de decisiones por parte del juzgador, requiere que quien juzga *elija y justifique* una determinada interpretación de la ley —una entre otras posibles—. En este acto de *elegir* es donde reside la inevitable discrecionalidad del juez. Ahora bien, cuanto más limitado sea el grado de discrecionalidad judicial, más seguridad jurídica tendrán los judiciales, por eso existen en el mundo jurídico diferentes límites a esta discrecionalidad. Una parte importante de esos límites vienen dados por la propia técnica legislativa: cuanto más tasados se encuentren los casos, cuanto más claro sea el lenguaje de los enunciados legislativos, cuanta más coherencia sistemática alcancen —es decir, cuanto más se reduzca la presencia de lagunas y antinomias—, más estrecho será el abanico de opciones entre las que pueda elegir el juez y, por tanto, menor será su grado de discrecionalidad. Otra parte importante de los límites se derivan de la exigencia de motivar, fundamental dentro de cualquier estado constitucional de derecho. Hemos dicho que la aplicación de la ley requiere que el juez “*elija y justifique*” una determinada interpretación de la ley;

³ La que se menciona aquí es únicamente una definición inicial de evaluación proporcionada por Tenbrink, que a lo largo del libro se va haciendo más compleja.

esto es, que el juez no debe elegir arbitrariamente una interpretación cualquiera de entre las posibles, sino que debe *dar razones* de su elección, debe *motivar* su sentencia. Esa exigencia de motivación tiene que ver con el principio de revisión de los actos jurídicos, que trataremos más abajo. Cuando una sentencia es recurrida, el órgano revisor solo puede valorar realmente la correcta o incorrecta aplicación del derecho si en la sentencia se han hecho explícitos los motivos que han llevado al juez de primera instancia a fallar en uno u otro sentido. Pero en un sentido más amplio, la exigencia de motivación también está relacionada con una determinada concepción argumentativa del derecho (*vid.* Atienza, 2013:19) y con el reconocimiento de que el derecho contemporáneo es un sistema complejo que presenta una textura abierta, tal y como nos hizo ver Hart (1997:124).

Así, en mi opinión, los límites impuestos a la inevitable discrecionalidad de la actividad juzgadora, tanto por el grado de detalle alcanzado por la normativa aplicable como por la exigencia de motivar, deben regir también de alguna manera en esa otra particular actividad juzgadora que consiste en evaluar. Cuanto mayor detalle exista en la guía docente de la asignatura respecto de la evaluación y también cuanto más detallada se encuentre la normativa del centro académico en la materia, menor grado de discrecionalidad es dejado al docente y más posible es la aplicación de la lógica del principio de legalidad [*infra*, 3.a]. Y, por otro lado, cuanto más se esfuerce el docente —o le imponga la normativa esforzarse— en dar razones de su decisión, cuanto más compleja sea la calificación por estar compuesta de distintos *ítems* de aprendizaje, mejor será la percepción del alumno en términos de justicia, en la medida en que la calificación sea apreciada como el justo reflejo de los progresos o de las deficiencias que efectivamente se hayan realizado a lo largo del curso. Una única calificación final, una simple y fría cifra, da poca información acerca de proceso de aprendizaje. Lo importante es conocer con total claridad el camino que dio lugar a esa cifra, de qué está compuesta, cuántos elementos refleja. Únicamente desglosando la calificación final en los distintos factores que la componen es como el profesor puede realizar, a su manera, una actividad parecida a la motivación de las sentencias que hace el juez. Una evaluación adecuadamente motivada, por lo tanto, es una evaluación compleja, una evaluación que recoge y

refleja con la máxima fidelidad posible el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje alcanzados por el alumno⁴.

Esta consideración me lleva a una última reflexión en relación con la evaluación y el nuevo paradigma en la educación jurídica. Se trata de una reflexión crítica acerca del diseño de los planes de estudio y de la (poca) atención que desde las instituciones académicas se ha prestado a la evaluación del aprendizaje. El llamado Proceso de Bolonia prometió una reforma integral del sistema de la educación superior que, además de facilitar los intercambios académicos entre los distintos países miembros, significaría una profunda renovación educativa en nuestras universidades. Unos años después, no creo que nadie pueda afirmar que este último objetivo se haya alcanzado, al menos en las facultades de derecho. Entre los motivos por los que no se ha podido alcanzar esa renovación educativa habría que situar el no atribuir a la actividad de evaluar la importancia que merece dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje. Mucho se ha hablado, eso es cierto, de la evaluación de los docentes/investigadores, de los centros y de los propios planes de estudios⁵, generando, por otra parte, buena cantidad de burocracia que bien podría ser cuestionada. En cambio, en los contextos institucionales resulta todavía marginal la reflexión sobre la evaluación que más debería importar en el ámbito educativo: la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Como resultado, existe todavía una discrecionalidad demasiado amplia entre los profesores sobre el método que emplearán para evaluar. Sus decisiones sobre cómo evaluar siguen estando basadas mayoritariamente en la costumbre, en la intuición o en la práctica —o en una mezcla de ellas—, pero no se corresponden en general con criterios educativos ampliamente acreditados. Incluso es usual que métodos docentes que se corresponden con la nueva enseñanza del derecho convivan con métodos de evaluación tradicionales, viendo así mermados los posibles efectos educativos positivos que se pudieran generar. Es por eso

⁴ Podría pensarse que la motivación de la calificación debería pasar también por proporcionar comentarios individualizados a cada estudiante de su progreso, en ofrecerles una retroalimentación personalizada a cada uno de ellos. En efecto, me parece que eso es una práctica deseable en términos educativos. Sin embargo, como toda práctica deseable, debe ser además factible en términos de tiempo y carga de trabajo del profesor. En facultades pequeñas o en cursos con pocos alumnos sin duda puede llevarse a cabo esta práctica. En cursos con una gran cantidad de alumnos —estoy pensando, por ejemplo, en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, donde tenemos grupos de hasta 200 matriculados—, es difícil pensar que una retroalimentación personalizada pueda formar parte obligatoria dentro de la exigencia de motivar la calificación de cada alumno —a diferencia, en cambio, de una evaluación compleja y desglosada en su composición que, a mi juicio sí debería formar parte de la exigencia de motivar la calificación—.

⁵ *Vid.*, entre otros, Lukas y Santiago, 2009; o, aplicado al específico campo de la investigación jurídica, el monográfico dedicado al tema en el n°16 (2017) de la *Revista de Educación y Derecho*.

necesario insistir en la coherencia que debe establecerse entre los métodos docentes y los diferentes tipos de evaluación disponibles, buscando el mejor resultado educativo posible en función del tipo de materia, del perfil del alumnado y de cualquier otra circunstancia que influya en un curso.

Los docentes tienen la responsabilidad de formarse y actualizarse para poder alcanzar ese equilibrio, pero son las instituciones universitarias las que deben comprender y transmitir la importancia de la evaluación, dotando al profesorado de las herramientas conceptuales para poder evaluar de manera óptima, y también procurando las condiciones materiales necesarias para que esta evaluación se pueda llevar a cabo. Entre las primeras —las herramientas conceptuales— pueden señalarse, por ejemplo la realización de cursos de formación continua del profesorado, la creación de espacios para la discusión y la puesta en común de métodos y prácticas docentes, o la elaboración de guías, protocolos o materiales diversos que faciliten al profesorado la elección y aplicación de métodos de evaluación educativamente satisfactorios. Las segundas —las condiciones materiales—, por supuesto, dependen de factores que no siempre pueden controlarse, pero, dentro de sus posibilidades, las autoridades universitarias deben velar por que los profesores no solamente puedan impartir clase en las mejores condiciones posibles, sino también por que puedan evaluar también en las mejores condiciones, y según un método adecuado en términos educativos. Una *ratio* razonable de alumnos por docente, una carga razonable de trabajo de investigación y gestión a los profesores, aulas bien dotadas y que posibiliten diversas opciones educativas, o el empleo de plataformas docentes que, como Moodle, permiten gestionar la evaluación de un curso de una manera relativamente compleja son algunos de las condiciones materiales a las que se pueden hacer referencia.

III. Algunos principios de justicia para aplicar en la evaluación

Los profesionales de las ciencias de la educación han trabajado ampliamente los principios de la evaluación como acto educativo. Sin duda es interesante conocer esos principios (Tenbrink, 2010:31 y ss.). Pero aquí no quiero referirme a ellos, sino más bien ciertos principios jurídicos, reconocidos y consolidados en las constituciones y en los tratados internacionales, así como en la práctica diaria del derecho, aplicados a la práctica de la evaluación que como docentes realizamos. Hablaré en concreto de tres principios que me parecen básicos para esta tarea: a) el

principio de legalidad, b) el principio de igualdad, c) el principio de revisión de los actos jurídicos. Veamos cómo puede desarrollarse cada uno de ellos.

a) Principio de legalidad

Es habitual que los docentes dediquemos muchas horas a preparar los contenidos del curso y que pongamos todo nuestro esfuerzo en las clases. Y no faltan motivos para ello: por un lado, muchos convendrán en que impartir las clases es una actividad que resulta satisfactoria a nivel personal y profesional, y, por otro lado, es en el espacio de la clase donde podemos tener el contacto directo con los alumnos, fomentar su curiosidad y sus ganas de aprender. En cambio, pensar y preparar la evaluación es algo menos satisfactorio y, sin embargo, hay que hacerlo, puesto que es el último paso del proceso educativo. Un paso que hay que dar para que el camino del aprendizaje llegue a su fin. Por eso, puesto hay que dar ese paso necesario, merece la pena tomarnos el tiempo suficiente para pensarlo y diseñarlo correctamente.

Preparar y establecer con tiempo los términos de la evaluación no solo tiene que ver con una planificación docente completa. También tiene que ver con un principio imprescindible en cualquier estado de derecho moderno, un principio sin el cual es difícil —por no decir imposible— pensar en un marco de justicia y derechos (*vid.* Laporta, 2007). Estamos hablando del principio de legalidad. La lógica que conlleva la aplicación del principio de legalidad es fundamental para encarar con éxito el proceso de la evaluación de un curso. No hace falta explicar en qué consiste el principio de legalidad para cualquiera que se dedique a una profesión jurídica, pero sí destacaré aquí algunos de sus aspectos para justificar su conexión con nuestra tarea como docentes que deben evaluar a sus estudiantes.

En primer lugar, hay que dejar en claro que el principio de legalidad implica, ante todo, sujeción del poder a la ley. En un estado de derecho el poder público, en todas sus formas, está sometido y disciplinado por lo establecido en las normas jurídicas. Así planteado, este principio tiene numerosas consecuencias teóricas y prácticas. Entre ellas se encuentra, por supuesto, la prohibición de las reglas arbitrarias y de

las actuaciones arbitrarias por parte de la autoridad. Como hemos visto, quien ejerce como autoridad —incluido el docente en el ejercicio de su labor educativa— siempre tiene un determinado margen de discrecionalidad para aplicar las normas. Pero no debemos confundir discrecionalidad con arbitrariedad. La discrecionalidad es la facultad de elegir una de entre varias opciones posibles de acuerdo con lo normativamente establecido. La arbitrariedad, en cambio, es el ejercicio del poder sin límites ni controles, regido únicamente por la voluntad del sujeto que detenta ese poder. La arbitrariedad, entonces, es radicalmente incompatible con el propio concepto de derecho —entre otras— por una cuestión puramente práctica: si el derecho es un ordenamiento que sirve para orientar la conducta humana en sociedad (Kelsen, 2009:45), entonces los individuos que forman parte de la sociedad, todos sometidos por igual al derecho, deben conocer esas normas para poder comportarse de acuerdo a ellas. De ahí las tradicionales derivaciones del principio de legalidad: *lex certa*, *lex scripta* y *lex praevia*. Es necesario que podamos reconocer cuál es la ley, diferenciándola de otros ordenamientos normativos no vinculantes para todos (como los propios de las morales particulares o de las religiones) y que conozcamos con claridad su contenido y alcance (principio de seguridad jurídica); es necesario que la ley esté escrita, es decir, que sea publicada en un lugar accesible (principio de publicidad); y, por último es necesario, que la ley sea anterior a la conducta que está ordenando, puesto que, en caso contrario, el sujeto no tendría posibilidad de comportarse conforme a lo ordenado (principio de prohibición de la retroactividad).

Hechas estas apreciaciones básicas, ¿de qué manera podemos aplicarlas los docentes a la evaluación, en tanto que *autoridades* responsables de ese proceso? La respuesta se encuentra en un elemento hoy imprescindible para ejercicio de la docencia: la guía del curso. Desde el primer momento del curso, en la guía deberá publicarse de una manera clara, inequívoca y detallada cuál será la forma de evaluación. Si comenzamos nuestro curso sin haber establecido esa forma de evaluación o —más aún— si cambiamos la forma de evaluar una vez comenzado el curso, estaremos faltando al espíritu del principio de legalidad.

Cuando hablo de establecer la forma de evaluación de una manera clara, inequívoca y detallada me refiero a estar en condiciones de establecer con precisión todos los ítems que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar. Cuándo será el examen final, o cuándo los parciales, cuándo las distintas entregas. Cómo será cada una de esas pruebas. Qué elementos serán valorados y cuáles no. Qué acciones o comportamientos penalizarán —*nullum crimen sine lege praevia* es uno de los principios derivados del principio de legalidad, con especial trascendencia en el derecho penal y aplicable, en general a cualquier acción sancionadora—, etc.

En definitiva, dar importancia a la evaluación dentro del proceso educativo y ser coherente con el principio de legalidad es una misma cosa: significa pensar con el suficiente tiempo y con la suficiente calma cuál será el método de evaluación que utilicemos, así como hacer público este método, con todo detalle, desde el inicio de nuestro curso. No caben improvisaciones si lo que buscamos es un buen resultado en términos académicos. Cuando las pautas están claras evitamos, además, esa fijación constante de los alumnos por la forma de evaluar que seguramente todo docente ha experimentado: “¿las intervenciones en clase, puntúan?”, “¿cómo será el examen?”, “¿también entrará este tema?”, etc. Dejando claros todos los extremos de la evaluación, podemos evitar este tipo de preguntas recurrentes —y, por otro lado, innegablemente legítimas— con las que los estudiantes suelen bombardear, y que hacen que su atención se aleje de las cuestiones que realmente importan.

Por otro lado, y en relación con esto último, me parece que también se puede encontrar alguna relación entre el principio de legalidad (en el sentido de prohibición de la arbitrariedad) y el tipo de examen que solemos hacer. Como reflexiona Ken Bain, la evaluación no debería convertirse para el estudiante en un juego de adivinar las preguntas, que aliente a un tipo “estudio estratégico” (2006:161). No se trata de fomentar un modelo de estudiante “astuto”, sino un estudiante crítico y reflexivo, cuyo interés no sea únicamente el de aprobar la materia, sino el de obtener un auténtico conocimiento acompañado de las habilidades y valores que le convertirán en un buen profesional y, además, en un buen ciudadano.

b) Principio de igualdad

Ni el derecho contemporáneo ni la idea de justicia podrían entenderse sin la vigencia del principio de igualdad, tanto en su dimensión formal como en su dimensión material. Tampoco el conjunto del proceso educativo ni la actividad de evaluar en particular pueden quedar al margen de este principio, que debe orientar en todo momento la práctica docente según la concepción que aquí se mantiene. La diversidad presente entre nuestros alumnos, las muy distintas características que presentan cada uno de ellos, no supone un obstáculo para la aplicación del principio de igualdad, sino que, al contrario, lo hace imprescindible como criterio a la hora de abordar esta diversidad entre el alumnado y, aún más, las diferencias entre el alumnado y el propio profesor. Veamos a continuación por separado cómo pueden ser aplicables cada una de las dos dimensiones de este principio a la actividad de evaluar, y de qué forma tomarlo en cuenta puede mejorar nuestra práctica educativa.

Igualdad formal

Es sabido que la igualdad formal tiene que ver con idea de igualdad ante la ley. Todas las personas merecen el mismo trato ante la ley por el mero hecho de serlo, independientemente de las características que posean o de circunstancias que les rodeen. La discriminación, en consecuencia, queda formalmente proscrita en el trato que los servidores públicos dispensan a las personas. El origen étnico o social, el género, las preferencias sexuales, la edad, las opiniones o filiaciones políticas, o cualesquiera otras circunstancias no pueden dar lugar a un trato diferenciado por parte de las instituciones. Una de las imágenes que solemos relacionar con esta idea de igualdad de trato es el velo sobre los ojos de la diosa Themis. Como diosa de la justicia, Themis es ciega, o finge serlo, porque quiere tratar por igual a quienes someten una disputa ante ella, desconociendo si le unen a ellos cualquier tipo de vínculos que puedan afectar a su imparcialidad. Se trata de la misma parábola que utiliza John Rawls (1999) en su teoría de la justicia para formular la conocida idea del *velo de la ignorancia*: los sujetos del hipotético pacto social, cuando se encuentran en la llamada posición original desconocen cuáles son sus propias

características y habilidades, así como en qué lugar social se encuentran. Esta sería la manera en la que se puede llegar a acordar unos principios básicos de justicia que —dicho muy sumariamente— creen un relativo equilibrio social entre los valores de libertad e igualdad.

Aunque hay varios métodos que permiten una evaluación ciega o anónima, los profesores no somos ciegos o, cuanto menos, tenemos por lo general la capacidad de identificar individualmente a nuestros alumnos a lo largo del curso y, por lo tanto, para dejarnos influir por sus características positiva o negativamente. Por eso la clave de la aplicación del principio de igualdad en su dimensión formal, en mi opinión, tiene que ver con el concepto de equidad⁶. El docente tiene que trabajarse un concepto propio de equidad, así como criterios aplicables a distintas situaciones y que le permitan llevarlo a la práctica. Pongamos un caso hipotético para ilustrar la necesidad de esos criterios:

A lo largo de nuestro curso, en el que implementamos un sistema de evaluación continua, realizamos un total de 10 pruebas evaluables durante el horario lectivo. En la guía docente hemos especificado que únicamente se permitirán hacer pruebas de recuperación a aquellos alumnos que acrediten documentalmente que han faltado a alguna de las pruebas por causa de fuerza mayor. Así, un día el alumno X acude a nosotros diciendo que tuvo que ser asistido en el hospital debido a una emergencia médica, pero que, fruto de su aturdimiento, olvidó pedir el justificante al facultativo que le atendió, de modo que no tiene cómo acreditar que realmente la inasistencia a la prueba evaluable fue justificada. Diciéndole que lo sentimos mucho, le explicamos que sin ese justificante no le podemos repetir la prueba, de modo que perderá la parte correspondiente en el total de su calificación, no sin antes animarle a esforzarse en las pruebas que quedan para tratar de compensar esa falta. De la misma manera, otro día nos solicita una cita el alumno Z. Z es un alumno especialmente brillante y que, a diferencia, de X, participa activamente en las clases. Además, tenemos una cierta relación de amistad con la madre de Z, que fue nuestra compañera en un antiguo trabajo. Z nos cuenta que tuvo un percance de camino a la

⁶ No es casual que Rawls, en su conocido *Restatement* (2001), terminara considerando precisamente a la “justicia como equidad”.

facultad el día que se realizaba la 10ª prueba evaluable: su coche dejó de funcionar y se quedó dos horas en la carretera esperando a la asistencia, de modo que le fue imposible llegar a la prueba. Tomando en cuenta las circunstancias, decidimos hacer una excepción a la regla y acordar una cita para que Z pueda realizar una prueba de recuperación, de modo que todavía pueda optar al 100% de la calificación.

¿Habríamos actuado correctamente en ese caso?, ¿hemos respetado el principio de igualdad ante la ley?, ¿hemos sido equitativos en el trato que hemos dispensado a X y a Z? La respuesta que cualquiera pueda proporcionar a estas tres preguntas probablemente es que no. El establecimiento de una excepción específica a la norma que exige la justificación documental para poder recuperar alguna de las pruebas evaluables establece, a su vez, un trato diferenciado entre dos alumnos (o dos categorías de alumnos) de nuestro curso. Si esa diferencia de trato llega a ser percibida por parte del alumnado —y lo más probable es que lo sea— estaremos generando una percepción de falta de equidad en nuestra figura como docentes, de la cual esperan los alumnos imparcialidad e igualdad en el trato que se les dispensa, cuanto menos en la aplicación de las reglas del curso. Quebrada la percepción de la equidad en nuestra figura, estaremos emitiendo también el mensaje de que es posible obtener excepciones a las reglas o, en otras palabras, tratos de favor, si es que consiguen ganarse de alguna forma nuestra confianza o nuestra simpatía. Abrimos la puerta, en definitiva, a un escenario que poco tiene que ver con el principio de legalidad ni con el de igualdad y que, por lo tanto, ofrece a los alumnos un pésimo ejemplo en términos de cultura de la legalidad.

De lo anterior no debe deducirse que lo recomendable es siempre una aplicación rígida de la normativa y que, en consecuencia, nunca deben haber excepciones. No se trata de ser inflexible. Lo que no deben haber son excepciones individualizadas; excepciones que decidimos introducir de forma sobrevenida y arbitraria; excepciones fruto de una relación particular con algún alumno, al que incluso llegamos a pedirle “discreción para que no se enteren tus compañeros, porque si no, todos querrán”. Ese tipo de excepciones viola no solamente el principio de igualdad formal, sino también el propio principio de legalidad que, recordemos, implica el principio de publicidad. Sí caben a mi juicio, las excepciones que sean de carácter

general. Excepciones que, en realidad, suponen una enmienda a las reglas de evaluación que podamos haber establecido al principio del curso. En la medida en que hay situaciones difíciles o imposibles de prever desde un inicio —y más cuando tenemos poca experiencia o cuando estamos aplicando por primera vez un determinado método de evaluación—, deben caber esas enmiendas, pero debemos introducirlas siempre de forma pública, dándolas a conocer a todos los alumnos del curso y, preferentemente, explicando someramente sus motivos. Por supuesto, debe tratarse de modificaciones menores dentro de un mismo método de evaluación por el que nos hemos decantado de antemano. No deberíamos introducir grandes modificaciones, ni cambiar de método una vez ya ha comenzado el curso. Sí son razonables, en cambio, modificaciones o ajustes de pequeño calado que puedan ser compatibles con el principio de legalidad y con el de igualdad formal. Retomando el supuesto anterior, de una evaluación continua basada en 10 pruebas evaluables, pensemos que llegados a la última prueba, existe un número demasiado grande de alumnos que no han podido justificar sus inasistencias. Algunos de ellos han hablado con nosotros, explicándonos las dificultades que han tenido para seguir nuestro exigente, aunque interesante, curso y para compatibilizarlo con el resto de asignaturas de la carrera. A la vista de estas circunstancias, podríamos considerar convocar una prueba extraordinaria a la que se puedan presentar todos los alumnos que hayan dejado de realizar alguna de las pruebas, aun sin la necesidad de justificar sus inasistencias. Podríamos pensar que esta prueba no puntuara los 10 puntos que dan las pruebas ordinarias, sino únicamente una fracción (8 puntos, por ejemplo). O bien, podríamos plantearnos que incluso se pudieran presentar también los alumnos que hubieran realizado todas las pruebas, pero que deseen mejorar su calificación. Cualquiera de estas opciones, en la medida en que se establezcan de forma general y pública, reduce la posibilidad de producir agravios comparativos o, lo que es lo mismo, de diferencias de trato. Si Z puede acceder a una prueba extraordinaria para no ver disminuida su calificación, también X debe poder hacerlo. Actuaciones como estas permitirían ser flexible en la aplicación de la normativa sobre la evaluación y, a la vez, respetar tanto el principio de legalidad como el principio de igualdad formal que deben guiar nuestra actividad evaluadora como docentes.

Igualdad material

La otra vertiente del principio de igualdad es la igualdad material, cuya aplicación en numerosas ocasiones no resulta exenta de contradicciones con la aplicación de la vertiente formal de la igualdad que acabamos de ver. Si la idea central de la igualdad formal es la igualdad en el trato o la igualdad ante la ley; la idea central de la igualdad material es que tratar de igual manera a los desiguales produce desigualdad. Como explicó Bobbio tan claramente (1993), las concepciones formales de la igualdad han sido realizadas por las corrientes políticas liberales; mientras que las concepciones materiales han sido promocionadas por las corrientes políticas derivadas del socialismo. La posición que adoptemos respecto de la aplicación del principio de igualdad material en nuestro curso o en nuestra evaluación, por lo tanto, estará inevitablemente ligada a nuestras propias posiciones políticas. Queramos hacer o no explícitas estas posiciones, mi opinión es que debemos ser en todo caso conscientes de ellas y de cómo influyen en nuestras prácticas docentes⁷. Es necesario plantearse, por ejemplo, cuál es la función del docente universitario, y esa cuestión está relacionada con la concepción que tengamos de la propia universidad: ¿consideramos que la universidad es un centro de creación y selección de las élites que deben ocupar los puestos más decisivos en la sociedad, o bien creemos que la universidad es una institución clave para construir una sociedad igualitaria y, por lo tanto, debe ofrecer la mayor cantidad de oportunidades posibles al mayor número de personas posibles? Relacionado con lo anterior, podemos cuestionarnos si el docente debe fungir como un vector de inclusión, es decir, si debe ayudar a aprender más a quienes más lo necesitan, ¿debe, por ejemplo, tomar en cuenta el origen y las diferentes circunstancias de sus alumnos a la hora de evaluarles, o debe tratar a todos por igual, sin establecer ningún tipo de distinciones?

Ciertamente, el docente cuenta con un margen distinto para dar respuesta a estas cuestiones si enseña en una universidad pública o privada; o, dentro de las universidades privadas, en función de la orientación y misión legítimamente

⁷ Una comprometida obra al respecto es la de Duncan Kennedy (2014). También podría encajar en esta dirección la concepción de la educación desarrollada iluminadoramente por Paulo Freire (2005 y 2012).

establecidas por cada institución (*vid.* Dworkin, 1977). En cualquier caso, sea en una institución o en otra, o profese el docente una convicción política u otra, lo cierto es que la vertiente material del principio de igualdad ha sido ampliamente incorporado a las constituciones y a las legislaciones, así como reiteradamente reconocido por los tribunales de justicia. El reconocimiento de los derechos de tipo social y económico o el establecimiento de medidas de acción positiva o de discriminación inversa suponen un reflejo de ello. Nuestros ordenamientos jurídicos, en el marco de un estado constitucional de derecho, parten necesariamente de una concepción compleja de la igualdad o, en palabras de Ferrajoli, de un modelo de “igual valoración de las diferencias” (1999:73). La igualdad, según este modelo, no consiste en ignorar las diferencias que existen *de facto* entre todos los miembros o colectivos que componen una sociedad, sino en dotar normativamente a tales diferencias de igual valor. Las diferencias son fácticas, la igualdad (como la desigualdad) es normativa, esto es, artificial, creada a través de las normas. Es necesario, así, reconocer la diversidad como un hecho, para constatar después la necesidad de encontrar respuestas adecuadas a la gestión (y al respeto) de esa diversidad. Nuestro alumnado sin duda encarna buena parte de la diversidad que encontramos en la sociedad. De diferentes orígenes sociales, nacionales o étnicos, con diversas preferencias sexuales, o con diversidades funcionales, con distintas convicciones religiosas, políticas, etc. El alumnado es diverso y su diversidad supone un desafío a nuestras prácticas docentes, incluidos los métodos con los que evaluamos. Un determinado tipo de evaluación, ¿puede beneficiar más a alumnos de cierto perfil o de determinada clase social?⁸.

En efecto, la aplicación del principio de igualdad material a la evaluación del aprendizaje parece que debería exigir, en primer lugar, conocer las particulares características de aquellas personas a las que estamos evaluando y, en segundo lugar, orientar nuestras acciones educativas en función de las distintas necesidades (Añón, 1994) que presenten esas personas. Ya no consideraríamos a esas personas como parte la masa informe y homogénea que a la que llamamos “el alumnado”, sino

⁸ Algunos estudios (Childs, 1990), por ejemplo, han apuntado que los exámenes tipo test en los que penalizan las respuestas incorrectas tienen un sesgo de género en la medida en que tienden a beneficiar más a los varones que a las mujeres por la diferente predisposición cultural a asumir riesgos que se ha inculcado en cada uno de los dos sexos dentro del marco de una sociedad patriarcal.

como sujetos con sus particulares características y circunstancias. Ilustremos este punto con un nuevo ejemplo.

Impartimos un curso en el que seguimos el método de evaluación por proyectos. En la guía docente establecemos que los alumnos, por equipos de 4, deberán realizar 3 presentaciones orales de sus proyectos: una primera de propuesta, una segunda de seguimiento y una tercera final de exposición de los resultados. También determinamos que las presentaciones deben tener una duración de entre 7 y 10 minutos, y en ellas intervendrán necesariamente todos los miembros de cada equipo, repartiéndose el tiempo de exposición de la manera más equilibrada posible. Entre nuestro alumnado existen varias personas que presentan particularidades que les hacen difícil o imposible la tarea de participar en las exposiciones orales, corriendo el riesgo de no poder superar el curso, o de tener una calificación muy baja por este motivo. El alumno P presenta una discapacidad en el habla. En un caso como este, parece claro que la vertiente material del principio de igualdad impone buscar una alternativa razonable a la exposición oral. Una opción sería pedir asesoramiento al servicio correspondiente de nuestra universidad, para conocer si hay posibilidad de contar con un intérprete de lengua de signos. Otra opción podría ser proponer a P que se grave en vídeo expresándose en lengua de signos y lo subtitle (con la ayuda de algún compañero o con la nuestra propia si fuera necesario) para proyectar su fragmento en la clase el día de la exposición. Incluso se podría fomentar una mayor inclusión permitiendo que el resto de miembros del equipo al que pertenece P participaran en la grabación, exponiendo todo el equipo a través de un vídeo, de forma que la intervención de P quedara más integrada dentro del conjunto de la exposición.

Por otro lado tenemos el caso de la alumna T, una refugiada siria que realiza enormes esfuerzos por seguir nuestro curso, pero que todavía no ha conseguido dominar por completo el idioma castellano. T nos escribe un e-mail para pedirnos si la podemos evaluar de otra manera, ya que además de temer no estar a la altura en la exposición oral, teme perjudicar la calificación de sus compañeros de equipo. Parece a todas luces incompatible con nuestro sentido de la justicia privar a T, que hace unos pocos meses consiguió huir del terror de la guerra, de la oportunidad de

ser evaluada de otra manera. Y, sin embargo, resultaría también injusto acceder a esa petición en la medida en que no ofreciésemos esa misma alternativa a otros alumnos que pudieran beneficiarse de ella. La primera consideración supone poner el acento en la igualdad material, la segunda supone ponerlo en la igualdad formal. En la medida en que consideremos que ambas vertientes son importantes, este caso haría necesario buscar una solución de compromiso, en la que ambas dimensiones fueran ponderadas. Así, por ejemplo, de la misma manera que hicimos con P, una posible solución sería proponer a T que realice su exposición en árabe o en algún otro idioma que domine suficientemente, tratando nosotros de conseguir un intérprete. Puede haber también la posibilidad de que consideremos que las competencias lingüísticas sean una parte esencial de las habilidades que se requieren para aprobar nuestro y, puesto que P, a diferencia de T, no está física ni intelectualmente impedida para aprender la lengua castellana, entonces le insistamos en que debe hacer la exposición y la debe hacer, además en castellano. Esta solución no necesariamente descuida el compromiso con la igualdad material, siempre y cuando el docente adopte algunas otras medidas complementarias que puedan ayudar a la alumna a vencer la desventaja que presenta debido a unas circunstancias sociales particularmente graves, como podría ser ofrecer a P un refuerzo a través de tutorías especializadas, o bien orientarla a alguna institución u organización que le pueda ayudar a mejorar sus competencias lingüísticas.

Cualquiera de estas opciones respetuosas con el principio de igualdad material implican entonces una actitud inclusiva del docente, un cierto grado de implicación en el aprendizaje y un acompañamiento a cada alumno. El docente que habla desde el púlpito de la cátedra, que mantiene una relación rígidamente vertical con los alumnos, que imparte su docencia exclusivamente a través de la lección magistral y que evalúa únicamente a través del examen, difícilmente puede realizar ese trabajo de inclusión que se requiere para propiciar la igualdad material de todos los alumnos. Las universidades pueden —y deben— contar con planes, protocolos u otros instrumentos institucionales que fomenten la inclusión y que orienten y den pautas a los profesores en esa labor, incluyendo específicamente los aspectos que tienen que ver con la evaluación del aprendizaje y su adaptación a las diferentes necesidades que puedan presentar los diversos alumnos. En cualquier caso, al

margen de que las universidades cuenten con una u otra política de inclusión, me parece que el compromiso de no dejar a nadie atrás debe ser un cometido esencial para un docente socialmente responsable.

Se trata, además, un compromiso que debe compatibilizarse con el reto de no dejar de estimular a los alumnos académicamente más aventajados. Así, *enseñar para todos* no sería necesariamente *enseñar a todos por igual*, sino enseñar de diferentes formas atendiendo a las diferentes necesidades de los alumnos. Eso, a su vez, debe encontrar su reflejo en los distintos modos de evaluar. Si tenemos una clase que presente un alto grado de diversidad, deberíamos utilizar entonces un instrumento para evaluar que nos permita realizar diferentes niveles de lectura de los avances de cada tipo de estudiante. Un examen de respuestas breves o un examen tipo test, por ejemplo, no permiten una evaluación particularizada de ese tipo. Un examen de desarrollo, un examen oral, u otro tipo de evaluaciones, como la carpeta o portafolio de evidencias, la evaluación por proyectos o los controles de lectura —en función de como sean planteados— sí pueden ayudarnos en esa tarea.

c) Principio de revisión de los actos jurídicos

Este principio es mucho menos popular que los otros dos principios abordados anteriormente, de hecho no suele presentarse como un principio autónomo, sino más bien como una consecuencia o una extensión del principio de legalidad. Sin embargo, aquí, en relación con la actividad evaluadora que realizan los docentes, considero que debe ser tratado como un principio particularizado y relevante por sí mismo. Que cualquier autoridad que ejerce un poder deba estar sometida al imperio de la ley implica en último término admitir que esa autoridad puede cometer errores. Las autoridades pueden cometer errores porque las personas que ejercen como autoridades los cometen, y de hecho —algunos más que otros— los comenten con bastante frecuencia⁹. En esta circunstancia innegable se fundamenta el principio de revisión de los actos jurídicos (presentado en ocasiones como principio de

⁹ De entre las encuestas entre “los mejores profesores universitarios” que recoge Ken Bain en su libro, podemos destacar la siguiente, referida a un profesor que habla de la actividad evaluadora: “No soy infalible [...] y reconozco la enorme dificultad de captar el crecimiento intelectual de alguien [...] hago únicamente el mejor juicio que puedo” (2005:173).

revisión de los actos administrativos o de los actos judiciales) que rige en numerosos ordenamientos jurídicos. Como muestra podemos tomar el artículo 106.2 de la Constitución Española, que establece que “los particulares, en los términos establecidos por la ley, tendrán derecho a ser indemnizados por toda lesión que sufran en cualquiera de sus bienes y derechos, salvo en los casos de fuerza mayor, siempre que la lesión sea consecuencia del funcionamiento de los servicios públicos”. La Constitución admite implícitamente en este precepto que las autoridades no son infalibles, que pueden equivocarse. Y, en la medida en que esto es así, deben establecerse los procedimientos que permitan la revisión de sus actos, de forma que un error no lesione los derechos de la persona interesada o que, si lo hace, esta obtenga una adecuada reparación.

De la misma forma, como tampoco los docentes somos infalibles, también deben establecerse los medios que permitan que nuestros posibles errores no afecten los legítimos intereses y expectativas de nuestros estudiantes. Con esa finalidad, pueden desarrollarse al menos dos ideas: la (habitual) revisión de exámenes y 2) lo que llamaré *evaluación de la evaluación*.

Revisión de exámenes

En la mayoría de universidades la normativa obliga a los profesores a convocar una revisión de la corrección de los exámenes¹⁰. Es usual que se regule el plazo para realizar esa revisión, así como algunos otros requisitos formales adicionales. Pero no es tan usual que se detalle cómo debe ser sustancialmente esa revisión, dejando al criterio de cada profesor la efectiva realización de este acto. Para tratar de afrontar esas lagunas, veamos cómo podría ser una revisión de exámenes adecuada y qué medios deberían ponerse al alcance del estudiante por parte del docente para propiciar una percepción de justicia en el alumno.

¹⁰ Aunque se hable de revisión de exámenes, lo dicho aquí vale para cualquier tipo de evaluación, así como para cada una de las actividades que componen el proceso evaluativo.

El primer requisito, me parece, es aceptar plenamente la revisión y el sentido que esta tiene dentro del proceso de la evaluación. Pedir la revisión de un examen no debe ser visto como un desafío del estudiante al docente, sino como un derecho que aquel que este debe facilitar. Diría, por lo tanto, que lo correcto es adoptar una concepción no adversarial de la revisión, una concepción que no nos predisponga a dudar de las intenciones del alumno que pide explicaciones sobre su calificación o a tratarlo con cierta hostilidad, como seguramente todos hemos presenciado en alguna revisión participando desde alguna de las dos partes. Además de afrontar la revisión libre de prejuicios o de actitudes abierta o veladamente hostiles, una concepción no adversarial de la revisión conlleva facilitar ese acto por parte del profesor. Facilitar, entre otras cosas, puede implicar establecer la fecha y la hora de la revisión con el suficiente tiempo de antelación y darle a la revisión el tiempo y el espacio adecuados. En el caso de un examen escrito, facilitar implica, por supuesto, el derecho del estudiante a ver su examen corregido. En ese sentido, el docente, hará bien en dejar anotados todos los comentarios posibles, o en marcar los aciertos o fallos del estudiante, pensando mientras corrige que su corrección será susceptible de ser revisada, a su vez, por el alumno al que está evaluando.

En un examen de tipo oral, que tanto abundan en las disciplinas jurídicas, la revisión es necesariamente diferente. Algunas universidades establecen en su normativa que deban asistir al examen oral uno o dos profesores adicionales que ejerzan como sinodales, de modo que puedan dar fe de que la calificación otorgada por el profesor titular ha sido más o menos razonable, y que puedan fungir como testigos en caso de presentarse alguna reclamación por parte del alumno. En otras universidades, los alumnos que son evaluados oralmente cuentan con el derecho de solicitar la grabación de su examen, de forma que la calificación pueda ser revisada por el propio profesor o por otros si fuera necesario. En la práctica, sin embargo, la gran mayoría de los estudiantes declinan este derecho por temor a que solicitar la grabación pueda ser interpretado por el profesor que les va a evaluar como un gesto de desconfianza o de soberbia, temiendo predisponerles negativamente. Probablemente una buena alternativa para profesor que desee evaluar oralmente y que afronte la revisión desde la perspectiva no adversarial que aquí se propone es grabar por defecto todos los exámenes, de forma que no sea cada estudiante

individualmente quien deba solicitar la grabación. Así, se pone a disposición de cada uno de los estudiantes la pista de audio de su examen, como un gesto de transparencia. Un gesto que muestra, a su vez, la actitud de un docente seguro de sí mismo y, por eso mismo, consciente de que se puede haber equivocado y dispuesto a rectificar.

En esa misma línea de la transparencia, creo que habría que concebir la revisión de los exámenes como un acto público. No se trata de que cualquier persona ajena al curso pueda entrar al acto de la revisión; pero sí de que puedan asistir los estudiantes matriculados, e incluso otros colegas profesores del área de conocimiento. Concebir el acto como público implica la posibilidad de contar con testigos y, en consecuencia, refuerza la seguridad jurídica de ambas partes, tanto del alumno como del profesor. Siendo eso así, creo que una buena práctica consiste en convocar las revisiones por grupos de alumnos. Repartiendo a los estudiantes que pidan la revisión en pequeños grupos nos aseguramos por un lado de poder ofrecer una retroalimentación razonable a cada uno de los alumnos inconformes con su calificación; y, por otro, lado otorgamos publicidad al acto, contando con testimonios que dificultan la posibilidad de que la revisión derive en una “negociación” o una “componenda” entre profesor y alumno. De la misma forma, y por similares razones, otra buena práctica puede ser la de invitar a colegas del área a participar de la revisión. Aunque el criterio principal es el que ha utilizado el profesor que ha impartido la asignatura, pues es quien sabe en última instancia qué ha explicado y cómo lo ha hecho, la presencia de un segundo profesor siempre puede aportar un nuevo punto de vista, además de suponer una garantía adicional para los alumnos que piden la revisión —siempre que no se actúe, claro está, de forma corporativista, dando siempre la razón al profesor por el mero hecho de serlo—.

Dicho lo anterior e insistiendo en concebir la revisión como un derecho que el alumno tiene toda la legitimidad para ejercer, creo que se debe abundar en la idea de que la revisión no debe ser confundida con una negociación o una componenda. Alumno y profesor se encuentran en posiciones diferentes. El profesor tiene más conocimientos que el alumno sobre la materia del curso. Lo contrario le privaría automáticamente de su condición ontológica de maestro. En consecuencia, la

revisión del examen no puede convertirse en una discusión con el alumno respecto del criterio utilizado por el maestro. De lo que se trata más bien es de comprobar que no haya habido errores de cálculo en los puntos de las preguntas, que se haya dejado alguna respuesta sin puntuar, o algún fallo similar, siempre posible cuando se corrige gran cantidad de exámenes. Son esos, a mi juicio, los elementos que deben enmendarse con la revisión, y que tienen una solución objetiva y fácil, que es corregir la suma aritmética, restituyendo al alumno la calificación que hubiera obtenido sin nuestro error material. Lo demás, entrar a discutir individualmente con un estudiante el criterio de corrección utilizado, pone en riesgo la equidad y, por lo tanto, el principio de igualdad formal anteriormente visto. Si cedemos ante la petición de un estudiante de “ser un poco más generoso” en la calificación otorgada a una determinada respuesta insuficiente, porque de esa manera el alumno pasaría de tener un 4,6 a un 5, aprobando así el curso; entonces no hay motivos para no haber sido también “un poco más generoso” con ese otro alumno que obtuvo un 6,6 y que no alcanzó el notable que da el 7; o con esa otra que obtuvo un 9,6 y se quedó sin el excelente del 10. La negociación individual de la calificación genera, por lo tanto, agravios comparativos que siempre deben ser evitados en nuestra evaluación.

Evaluación de la evaluación

Antes se ha dicho que la evaluación que realiza el profesor siempre es evaluada a su vez por los propios estudiantes. Esta “evaluación de la evaluación” puede ser expresada a través de vías informales o por vías formales. Las vías informales van desde el comentario de las experiencias individuales (“este profesor fue muy injusto evaluando, en el examen preguntó cuestiones que no aparecían en la guía docente”) hasta la recomendación a compañeros de generaciones sucesivas (“recomiendo a esta profesora, realiza un método de evaluación continua y acumulativa que propicia un buen aprendizaje de la materia”). Esas vías informales pueden ser complementadas, aunque probablemente nunca sustituidas, por vías formales que los docentes o las instituciones universitarias puedan instrumentar. En algunas universidades son habituales las encuestas anónimas que permiten a los alumnos, entre otras cosas, valorar la docencia recibida por parte de los profesores. Sin embargo, con frecuencia estas encuestas son realizadas en el intervalo que va desde

que acaba el curso hasta que concluye la evaluación con la publicación de las calificaciones. En consecuencia, en muy pocas de encuestas —de hecho, en ninguna de las que yo he podido ver en distintas universidades— se pregunta explícitamente a los alumnos acerca de su conformidad con el método de evaluación seguido por el docente, así como por su implementación y por la percepción que, en términos de justicia, ha sentido sobre la calificación que ha obtenido. Y, aunque es innegable que el interés por colaborar de muchos alumnos decae una vez han superado la asignatura, en mi opinión deberían buscarse los medios para consultarles específicamente acerca de su experiencia con la evaluación de cada curso. Los resultados de esas encuestas sobre la evaluación sin duda serían una útil retroalimentación para los profesores que la han aplicado, así como una importante guía para que las universidades sigan trabajando en la elaboración de pautas que ofrecer a los docentes para su evaluación. Implementando estas encuestas estaríamos encauzando formalmente los comentarios que siempre se han hecho respecto de la evaluación a nivel informal y obteniendo unos datos valiosos de cara a la continua mejora de nuestra docencia, una parte fundamental de la cual es —cabe insistir— la evaluación.

Precisamente por eso, me parece que hay que considerar que, en términos generales, los resultados de los estudiantes son también los resultados de nuestra docencia. Si tenemos un curso en el que un porcentaje elevado de nuestros estudiantes ha fracasado, entonces nuestra propia docencia ha fracasado. Alguna cosa debemos replantear seriamente en nuestro modo de gestionar el curso y, sobre todo, en nuestro modo de evaluar. Recordando que el principio de revisión de los actos jurídicos implica el reconocimiento de que, como humanos que somos, los profesores podemos cometer errores en nuestra docencia. Por muchos conocimientos que poseamos respecto de la materia que impartimos, en muchas ocasiones carecemos de la formación pedagógica adecuada. Es necesario reconocer que siempre podemos aprender algo nuevo y mejorar como profesores. En ese sentido, una buena práctica puede consistir en crear espacios para compartir entre colegas prácticas y experiencias sobre la evaluación. Puede ser un foro únicamente entre profesores de derecho o, mejor aún, un foro de profesores de distintas disciplinas que se encuentren interesados en mejorar. Esos espacios horizontales —

que pueden incluso adoptar la forma de pequeño proyecto de investigación o innovación docente— son idóneos para proporcionarnos también una buena retroalimentación respecto de los modos de evaluar. En ellos podemos escuchar nuevas ideas que nos pueden ser útiles, o experiencias de aplicación de un determinado método por el que nos hemos sentido atraídos, pero que no sabíamos exactamente cómo implementar en nuestro curso. Si es que no son instituidos a nivel institucional, es recomendable que se creen al menos a nivel informal, entre colegas. Se trata, en definitiva, de reflexionar sobre nuestras prácticas de evaluación para acercarnos a la justicia o, cuanto menos, para alejarnos de las injusticias que — consciente o inconscientemente— todos somos capaces producir.

Bibliografía

- AÑÓN, M. J. (1994). *Necesidades y derechos: un ensayo de fundamentación*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales
- ATIENZA, M. (2013). *Curso de argumentación jurídica*, Madrid, Trotta
- (2017). *Filosofía del derecho y transformación social*, Madrid, Trotta
- BOBBIO, N. (1993). *Igualdad y libertad*, Barcelona, Paidós
- BAIN, K. (2005). *El que fan els millors professors universitaris*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València
- CHILDS, R. A. (1990). “Gender bias and fairness. Practical Assessment”, *Research & Evaluation*, 2(3). Disponible on-line: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=3>.
- DWORKIN, R. (1977). “Why Bakke Has No Case”, *New York Review of Books*, vol. 24, 10.
- FERRAJOLI, L. (1999). *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid, Trotta
- FREIRE, P. (2005 [1970]). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- (2012 [1993]). *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- HART, H.L.A. (1997 [2ª ed. con *Postscript*, 1994]). *The Concept of Law*, Oxford University Press
- KELSEN, H. (2009 [2ª ed., 1960]). *Teoría pura del derecho*, trad. de R. Vernengo, México, Porrúa
- KENNEDY, D. (2014). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- LAPORTA, F. (2007). *El imperio de la ley. Una visión actual*, Madrid, Trotta
- LUCAS, J.F. y SANTIAGO, K. (2009). *Evaluación educativa*, 2ª ed., Madrid, Alianza
- NUSSBAUM, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard U. P.
- RAWLS, J. (1999 [1971]). *A Theory of Justice*, Harvard, Belknap
- (2001). *Justice as Fairness. A Restatement*, Harvard, Belknap
- SANDEL, M. (2016). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?*, Barcelona, Debolsillo

TENBRINK, T. (2010). *Evaluación. Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea