



Revista del Instituto de  
Investigaciones Educativas  
Año 10 N.º 17, 139 - 144  
Agosto 2006, ISSN 17285852

## LA EVALUACIÓN, ¿UNA EXPERTICIA INNATA?

### ASSESSMENT/EVALUATION, AN INNATE EXPERTISE?

*Teodoro Rubén Mesía Maraví \**

#### **RESUMEN**

El presente artículo pretende señalar, utilizando un cuestionamiento puntual y una suave ironía, la necesidad de preparación del docente universitario en las áreas de enseñanza y evaluación.

**Palabras clave:** Enseñanza, Evaluación, Aprendizaje, Docente universitario.

#### **ABSTRACT**

This brief article tries to pinpoint, using a pivotal questioning and soft irony, the need to prepare professors in the teaching and assessment/evaluation areas.

**Keywords:** Teaching, Evaluation/Assessment, Learning, Professor.

---

\* Profesor Principal. Facultad de Educación UNMSM. Ex Director del Instituto de Investigaciones Educativas.  
E-mail: ereemeeme@yahoo.com

Detengámonos a reflexionar por un momento en una situación normal y cotidiana del trabajo universitario: la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Tal parece que cuando enseñamos en la universidad, todos, de hecho, ya lo sabemos y podemos llevarla a cabo fácilmente. Más aún, no sólo evaluamos a los estudiantes habitualmente sino que estamos seguros de hacerlo bien, de que somos (lo sentimos así) “buenos” evaluadores y, sin discusión, áltamente capaces cuando llevamos a cabo la evaluación de *nuestra* asignatura, a *nuestros* estudiantes, con *nuestros* exámenes y con *nuestros* resultados. Pero, ¿y los estudiantes? ¿no tienen algo que decir al respecto? ¿no son ellos los que van a “padecer” *nuestras* eficientes acciones evaluativas?

Pues bien, reflexionemos un poco más al respecto ¿hemos pensado acaso de donde nos viene tal sapiencia? ¿cómo hemos alcanzado tal experticia? ¿cómo hemos llegado a tan elevado nivel de destreza? Porque, sin necesidad de afirmarlo, nuestros actos así lo manifiestan: cuando es momento de evaluar elaboramos los instrumentos con toda seguridad y rapidez, establecemos criterios sin dudar un momento, calificamos en forma justa, objetiva y eficiente. Así pensamos y de buena fe lo creemos y... nos sentimos bien. ¡Al fin y al cabo es eso lo que importa! Pero, insisto, ¿y los estudiantes? ¿los estamos tomando en cuenta? ¿no son *ellos* los “protagonistas” de *nuestros* exámenes?

Porque, eso sí, cuando se habla de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, todos, de inmediato, ya sabemos de qué se trata. ¿Qué duda cabe? Todos conocemos el asunto y lo manejamos bien. En eso somos, de hecho, “descartianos” (no cartesianos), porque el buen Rene señalaba respecto al sentido común que es aquello que todos *creemos tenerlo* y en grandes proporciones y todos nosotros sobre la evaluación *creemos saberla* y en gran medida, con eficiente experticia y *bona fide*. Es verdad, así lo creemos, pero, desgraciadamente, la realidad es otra.

Detengámonos un momento y reflexionemos con calma. ¿No hay en todo aquello un tanto de mito y otro tanto de estereotipo? ¿No podemos percatarnos de que dicha sapiencia no se nos viene dada sólo por el hecho de enseñar en la universidad? ¿Y que ello no puede ser un don innato ni una dádiva divina? ¿Olvidamos que todo saber requiere de preparación, esfuerzo y *aprendizaje*? Aceptemos, en principio, algo que merece ser pensado: no porque así venga sucediendo tiene que estar bien hecho, tiene que ser lo correcto y -menos aún- tiene que *ser así*. Entonces, ya con

## LA EVALUACIÓN ¿UNA EXPERTICIA INNATA?

una nueva óptica, nuestro empeño viene a ser muy claro: la clave de nuestra acción está en desmitificar y desetereotipar (¿se dice así?) el asunto, para atenderlo mejor, entenderlo mejor y hacerlo mejor. Eso es todo, nada más... y nada menos.

**Es** que evaluar verdaderamente requiere, por lo menos, de alguna *preparación específica*, olvidarse del puro intuitivismo y buscar referentes teóricos para todas nuestras acciones. Requiere también tener siempre presente que todo el proceso se hace en función del estudiante, que no podemos dejarlo de lado en ningún momento y que él, aunque no nos guste, tiene mucho que decir al respecto. Si aspiramos a llevar a cabo un proceso evaluativo con la objetividad, justeza y equidad que todos, obviamente, queremos, el primer paso, la acción inicial básica es olvidarse de cualquier estereotipo y dejar de lado ingenuidades o caprichos a los que no pocas veces somos proclives. De lo contrario, lo que estamos haciendo es una eficientísima *antievaluación*, con todos los resultados y consecuencias que observamos, que criticamos y de las que nos quejamos, olvidando que a su existencia estamos contribuyendo. ¿Tendrá esto alguna influencia o repercutirá de alguna manera en la formación de los profesionales? ¿Usted qué opina?

**Tampoco** es cuestión de caer en el frecuente autoengaño con aquello de que "Yo sé mi tema, conozco bien mi asignatura, por lo tanto sé cómo enseñarla y nadie me va a decir cómo debo hacer la evaluación". He aquí otro mito: creer que el saber un tema, nos permite, automáticamente, saber enseñarlo y evaluarlo. No es así. ¿Por qué engañarnos? Podemos conocer de muchas cosas, pero eso no nos hace expertos en ellas. Muchos gustamos y conocemos de arte, pero eso no nos hace críticos ni evaluadores de la obra artística; de alguna manera conocemos las leyes, pero eso no nos hace jurisconsultos; etc. Entonces ¿por qué estamos convencidos que por el mero hecho de conocer una temática académica ya podemos enseñarla y, además, evaluarla con eficiencia? Probablemente no hemos tenido ocasión de detenernos a pensar al respecto, empero es necesario hacerlo si deseamos ser docentes a cabalidad.

**Hay** un hecho muy claro e indiscutible sobre el proceso evaluativo: la evaluación implica comunicación humana y es, en consecuencia, una actividad social, tal como lo es el proceso en el que va inmersa: el proceso educativo. Porque se enseña y se evalúa en un contexto específico, al interior de un grupo humano y no a individuos aislados o dispersos. Más

aún, enseñar y evaluar son actividades transitivas, que exceden al que las realiza para dirigirse hacia alguien específico que recibe la acción. No consisten sólo en evaluar o enseñar sino en *enseñar a* y *evaluar a*, nada menos. Esto implica que son acciones intencionales y dirigidas, que al realizarlas no interesa tanto quien las hace sino quien las recibe, no interesa tanto el *yo* sino el *otro*, se olvida del *mi* o *me*, para pensar en el *nos*, en el colectivo. Sin embargo, solemos caer en dos posiciones que por absurdas devienen en negativas y a las que llamaremos el "yoísmo" y el "paramismo". (Permítanme estos neologismos mesiánicos, no mesiánicos)

En nuestra actividad evaluadora solemos ser la primera persona en todo aquello que realizamos, como si fuésemos los únicos actores o responsables (¡Dios nos libre!) de todo un proceso árduo y complejo. Con una ingenuidad rayana en la bienaventuranza afirmamos con *yoísmo*: "Yo evaluo... Yo establezco las reglas... Yo apruebo o desapruuebo..." ¿Y los demás? ¿No es que se trabaja en equipo? ¿Acaso el colectivo de clase nada tiene que ver en el asunto? Sería bueno reflexionar al respecto, la ocasión es propicia. Por otra parte, como producto de nuestra suficiencia y capacidad infinitas, solemos afirmar: "Para mí esto se enseña así... Para mí la prueba debe ser así... etc. Hay un *paramismo* desmedido, consciente o inconsciente, que guía nuestra labor profesional. Pero, ¿Qué implica, en realidad, este paramismo? ¿Conocimiento amplio y suficiencia en el asunto? ¿O, por el contrario, admitir que se conoce poco y que se actúa con un puro criterio personal e intuitivista?

Si examinamos detenidamente ese asunto, veremos que dicho paramismo es, con frecuencia, la expresión conductual de un autoritarismo desinformado y de un eficientismo mal entendido, que ha hecho presa fácil de un buen número de docentes universitarios que no logran todavía comprender a cabalidad la verdadera esencia de la actividad evaluadora que deben desarrollar dentro de su función docente. Es éste un hecho frecuente, que es posible constatar en casi todas las Facultades y especialidades (debo reconocer hidalgamente que incluso se da en la Facultad de Educación, cosa en verdad imperdonable) Si no, hagamos un recorrido por todo el campus universitario y escuchemos conversaciones, adentrémonos en los corrillos y podremos comprobar que así sucede. Cuando se toca el tema de la enseñanza o la evaluación en la universidad se opina con una libertad y flexibilidad casi ilimitada. Cada quien afirma, enfático y seguro, lo que cree que debe hacerse al respecto, por que *es así* y porque *él* así lo

## LA EVALUACIÓN ¿UNA EXPERTICIA INNATA?

hace. No se detienen a examinar que ese excesivo voluntarismo deviene en una ligereza sin sustento, en una afirmación sin referente alguno y que, por lo tanto, no puede tomarse seriamente. Sin embargo, trasladémonos con la imaginación y sólo por unos breves momentos al campo de la actividad profesional específica de esos libérrimos y flexibles profesores: allí no, nada de paramismos, pensar así sería un contrasentido grave. ¿Qué sucede? ¿Lo que es válido pensar acerca de la enseñanza y de la evaluación no lo es para la actividad profesional específica? ¿Hay una doble óptica profesional? ¿Es que una de ellas es considerada como una actividad “menor”?

Sería bueno puntualizar aquí un hecho trascendente: una eficaz actividad evaluadora pasa primero por reconocer y aceptar la verdadera naturaleza de la docencia en la universidad, por asumir en todo su sentido las características reales de esa actividad que hemos elegido libre y voluntariamente. Las exigencias de la sociedad actual y las funciones que la universidad debe cumplir en concordancia, hacen que la actividad docente que en ella se desarrolla no deba ser tomada a la ligera. El proceso de enseñar ya no puede ser una mera actividad complementaria de la profesión específica que se ejerce o ser producto de un diletantismo más o menos ilustrado y pleno de intuitivismo. La actual actividad docente en la universidad (si realmente quiere serla) exige de quien la asume por lo menos tres aspectos concretos a considerar: comprensión, conocimiento y dedicación. Esto implica una comprensión cabal de la naturaleza de su actividad como ejercicio formador de cuadros profesionales; el conocimiento certero, claro y actual de la temática a impartir (no olvidar aquello de que sólo se enseña bien lo que se sabe bien) y las formas de hacerlo y, por último, una dedicación efectiva a la labor, que a veces suele hacerse excluyente con otras actividades profesionales. (No es ya “dejar por un momento” la obra, la oficina o el consultorio para “correr a dar clases”)

Si no somos capaces de asumir todo aquello que se ha señalado, es que no se ha logrado comprender la verdadera naturaleza de la docencia universitaria (no siempre esto es cuestión de voluntad, existen a veces factores que no se puede controlar) y, en consecuencia, mucho menos se va a comprender la naturaleza de la acción evaluativa. Porque -entendámoslo de una vez- enseñar no es lo mismo que dar clases, que hacer exposiciones eruditas o que dar charlas interesantes. Es eso... y más. Es, en última instancia, lograr un cometido, alcanzar un propósito institucional y cumplir

una obligación con el estudiante. Porque los objetivos trazados ¿no son aquello que ofrecemos lograr *en* y *con* los estudiantes? Tampoco es cuestión de “zafar el bulto” y evadir responsabilidades. Ya no va más aquello de “Yo enseño y lo hago bien, pongo todo mi esfuerzo en la tarea. Si los estudiantes no aprenden... allá ellos”. Esto no es así en lo absoluto. En el proceso de enseñar se asume el compromiso implícito de lograr que el estudiante aprenda gracias a la acción docente y que no sólo tenga que hacerlo por su cuenta. Si lo pensamos mejor podremos darnos cuenta que si en nuestras clases el estudiante no ha logrado aprender ¿hemos enseñado realmente? ¿hemos hecho labor efectiva? ¿justificamos nuestra presencia en el salón de clases? En virtud de su enseñanza el profesor debe lograr, necesariamente, lo que podríamos denominar un proceso de “movilidad académica”, es decir, hacer que el estudiante consiga un ascenso en su nivel formativo y una mejora en su calidad académica. Todo eso gracias a la acción docente y no a pesar de ella. (A propósito, que nunca se diga de nosotros lo que alguien afirmó con gran cinismo: todo lo que soy, lo que he logrado no es gracias a mis maestros sino a pesar de ellos)

Como podemos darnos cuenta, enseñar (que no es “dar clases”) no es nada fácil y evaluar (que no es sólo tomar exámenes y “poner notas”) es más difícil todavía. Por eso, si queremos hacerlas cabalmente, se requiere voluntad, esfuerzo y *aprendizaje*. Es necesario conocer el *qué* de la enseñanza, pero no sólo eso sino también el *cómo*, el *cuándo* y el *a quién*, porque son aspectos inextricablemente relacionados con el proceso evaluativo. Pero esto ya es otro asunto, que excede a estas reflexiones. Sin embargo, una apostilla final: no olvidemos aquello de “*Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas, dime cómo enseñas y te diré quién eres*”.

#### BIBLIOGRAFÍA

BROWN, Sally y GLASNER, Angela. *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Nancea, S.A. de Ediciones. Madrid, 2003.

MONEREO, Carles y POZO, Juan Ignacio. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Universitat Autònoma de Barcelona, Editorial Síntesis. Madrid, 2003.

VILLAR ANGULO, Luis Miguel. *Programa para la mejora de la docencia universitaria*. Pearson-Prentice Hall. Madrid, 2004.