

Instituto de Investigaciones Gino Germani

5° Jornadas de Jóvenes Investigadores

4,5 y 6 de Noviembre de 2009

Nombre y apellido: María Florencia Di Matteo<sup>1</sup>

Afiliación institucional: Facultad de Filosofía y Letras- Universidad de Buenos Aires

Correo electrónico: florenciadm@hotmail.com

Eje problemático propuesto: Conocimiento y saberes

Título de la ponencia: El rol de la evaluación auténtica de los aprendizajes en la actual educación universitaria.

### Resumen

Presenciamos una época de grandes cambios contextuales. Las economías tienden a ser cada vez más globales en un mundo que genera mayor exclusión. El avance científico y tecnológico, también tiene un progreso desigual por regiones. En este marco, se redefinen las características del mundo laboral, el modo de pensar la ciudadanía; con ello, se modifican también las exigencias que se generan en el campo educativo en general y universitario en particular.

Estos cambios, junto con los aportes de la investigación socio-constructivista del aprendizaje y de la construcción de conocimientos, han impulsado la búsqueda de alternativas de evaluación que permitan manifestar desempeños complejos propios de la actuación profesional y de habilidades ligadas al “aprender a lo largo de toda la vida”. La evaluación “auténtica” constituye un enfoque que promueve el empleo de situaciones y tareas complejas y contextualizadas, en las que los estudiantes ponen en juego saberes, conocimientos y procesos cognitivos de orden superior.

Se presenta el estado de la cuestión del contexto que atraviesa la formación universitaria y desafía a pensar en nuevos modos de enseñar y de evaluar los aprendizajes. Se describe el enfoque de evaluación “auténtica” como una de las posibles respuestas a estos cambios contextuales.

---

<sup>1</sup> Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Becaria Maestría UBA en proyecto F 069 “Formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados en las cátedras universitarias y modalidades de estudio de los alumnos. Una exploración sobre sus relaciones” Programación científica UBACyT 2008-2010. Directora de beca: Dra. Estela Cols (Co- directora del proyecto). Directora del Proyecto: Alicia W. de Camilloni. Sede: IICE/FFyL

## 1. Introducción

La Universidad hoy puede ser pensada como un espacio de trabajo con el saber y de formación profesional. Como institución educativa, entra en diálogo con la vida social y política y nos dispone a habitarla como profesionales y ciudadanos críticos.

La evaluación constituye un eje central de cualquier proceso educativo, y adquiere en el nivel superior un carácter crítico por la responsabilidad de la acreditación de competencias profesionales; situación complejizada por la aceleración del avance científico-tecnológico, el crecimiento y la diversificación de la población estudiantil.

Durante los últimos veinticinco años, se produjeron a serie de cambios en la educación superior y el campo de la evaluación de los aprendizajes no ha quedado exento de estas transformaciones.

Esos cambios, han impulsado, entre otras cosas, la búsqueda de alternativas de enseñanza y evaluación en relación con la complejidad de saberes y competencias propias del mundo profesional. La llamada evaluación “auténtica” aparece, en este marco, como un renovado tema en la agenda de la didáctica, que busca trabajar sobre la complejidad del conocer en la sociedad actual.

El presente trabajo tiene como propósito analizar a la *evaluación auténtica de los aprendizajes en el marco del actual contexto de educación universitaria*, focalizando en el estudio de este tipo de evaluación y su relación con el conocimiento en la tensión entre la producción y reproducción de saberes para la formación de profesionales y académicos para el mundo de hoy. Así, me pregunto: *¿Cómo se piensa la adquisición de conocimiento en el sujeto de aprendizaje de la educación superior desde la evaluación auténtica? ¿Se busca que los saberes aprendidos dentro del ámbito universitario sean transferibles a otros contextos y situaciones o se propician prácticas que encapsulan al conocimiento? ¿Qué rasgos del contexto y cómo se tienen en cuenta en la evaluación auténtica?* En el marco de estas transformaciones contextuales que inciden en el modo de pensar las características y funciones de la educación superior, entiendo a la llamada evaluación “auténtica” como una de las posibles respuestas ante las demandas, que surge producto de la problematización de estos crecientes cambios.

Se presentan primeramente algunos de los principales rasgos del contexto de la educación superior que ayudan a reflexionar sobre el lugar de la evaluación hoy en la relación entre conocimiento, sociedad y universidad. Luego, se avanza en algunas conceptualizaciones básicas sobre la evaluación de los aprendizajes y sobre algunos rasgos de las modalidades de evaluación auténtica. Con estas herramientas teóricas, se

analiza el lugar que las situaciones evaluativas auténticas tienen en la transferencia de conocimientos y algunas tensiones que se originan con otros modos de pensar la evaluación. Por último, se esbozan algunas conclusiones que buscan dar respuesta a las preguntas señaladas en esta introducción planteando algunas ideas centrales que permiten seguir pensando el complejo tema de la evaluación en la educación universitaria de hoy.

## 2. Acerca de las relaciones entre conocimiento, sociedad y universidad. Notas acerca del contexto.

Barnett se pregunta ¿qué hay para conocer y aprender en la universidad?, ¿cuáles son las formas de conocimiento que la sociedad pretende que la educación superior promueva? Para el abordaje de estos interrogantes, sostiene este autor, es necesario tener en cuenta las relaciones que, en la sociedad moderna, se dan entre conocimiento, sociedad y universidad (Barnett, 2001). *“El conocimiento es un rasgo esencial de la sociedad moderna (...) La educación superior también está ineludiblemente enlazada con el conocimiento, tanto en cuanto al esclarecimiento de nuestra comprensión a través de la investigación, como de la adquisición del mismo a través de la enseñanza. (...) Más aún, las formas de conocimiento que se pueden encontrar típicamente en la educación superior son las de los valores avanzados de la sociedad.”* (Barnett, 2001:27)

Este planteo nos lleva a mencionar aspectos contextuales que inciden en las tendencias a las respuestas de estas preguntas.

La universidad, como institución situada, se encuentra construida en el marco de pugnas políticas y culturales. Las prácticas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes se materializan con sujetos sociales que forman parte de un mundo determinado pero cambiante. Una mejor comprensión de esas prácticas puede darse conociendo las demandas que se le presentan a la educación universitaria; desde un marco más amplio, es necesario entender qué sucede en el contexto institucional, social e histórico. Es necesario entonces, avanzar en la tarea de explicitar algunas de las demandas e incertidumbres de los mundos actuales y futuros.

Presenciamos una época de grandes cambios desde lo económico, social, político y cultural. Las economías tienden a ser cada vez más globales en un mundo que genera mayor exclusión. La información no deja de aumentar; pero el conocimiento se genera y produce en polos diferentes. El avance científico y tecnológico, también tiene

un progreso desigual por regiones.

En este marco, se redefinen las características del mundo laboral, el modo de pensar la ciudadanía; con ello, se modifican también las exigencias que se generan al interior del campo educativo en general y universitario en particular. Surgen así nuevas demandas en la relación educación- trabajo y educación- saberes, redefiniéndose las existentes. *“La demanda al sistema educativo incluye que los egresados hayan desarrollado habilidades y actitudes que suponen el manejo de información, la utilización de medios informáticos, el trabajo en equipo, la capacidad de comunicación efectiva, la toma de decisiones, el manejo en ambientes cambiantes, inciertos y ambiguos, la comprensión de la complejidad de su entorno, la tolerancia a la diversidad (...).”* (Mastache, 2007: 12)

La permanente innovación y el rápido avance de los conocimientos, impactan en los procesos productivos y conocimientos que se requieren de los egresados. Se espera que la Universidad forme estudiantes con una predisposición hacia aprendizajes continuos, con actitudes flexibles, autonomía y apertura al cambio; se espera que posean una participación activa en las organizaciones, a través de la toma de decisiones y con habilidades para la comunicación jerárquica y con pares, y para la gestión y el control de su misma labor. Esto sucede en el marco de tareas que implican la movilización de conocimientos, habilidades, destrezas y experiencias en situaciones no siempre previstas. Junto a esto se espera también, por lo menos desde el plano de las intenciones educativas, la formación de sujetos críticos, creativos y solidarios.

En este contexto resulta necesario pensar qué sucede con la enseñanza y la evaluación. Ésta última constituye un eje central de cualquier proceso educativo, y adquiere en el nivel superior una especial responsabilidad de la acreditación de saberes y competencias profesionales. Esta tarea presenta cierta complejidad si además tenemos en cuenta la mencionada aceleración del avance científico-tecnológico junto con el crecimiento y diversificación de la población estudiantil. Esos cambios, junto con los aportes de la investigación socio-constructivista acerca del aprendizaje y de la construcción de conocimientos, han impulsado, entre otras cosas, la búsqueda de alternativas de evaluación que permitan manifestar los desempeños complejos propios de la actuación profesional y de las habilidades ligadas al “aprender a lo largo de toda la vida”.

Estos rasgos del contexto sitúan la problemática de la formación en la

Universidad. El surgimiento<sup>2</sup> o re surgimiento de las propuestas de evaluación “auténtica” debe entenderse en esta situacionalidad.

En este marco, me pregunto cómo deberían construirse las evaluaciones de modo tal que respondan a estas necesidades y si es deseable que éstas solo respondan a estas demandas de la sociedad<sup>3</sup>.

### 3. Algunas conceptualizaciones sobre evaluación de los aprendizajes

Referirse a la evaluación de los aprendizajes no es tarea sencilla. Para hablar de ella, en primer lugar, es preciso tener en cuenta que no siempre fue concebida de la misma manera; es decir las concepciones de evaluación *han cambiado históricamente*. Hacer mención a la evaluación de los aprendizajes implica, en segundo lugar, indagar acerca de los grupos de poder que establecen que ciertos saberes sean determinados como los legítimos a enseñar y a evaluar; esta *mirada político sociológica* es la que nos permite analizar y entender las relaciones que se establecen entre conocimiento y poder en la sociedad. Tal como lo afirma Celman, la evaluación se inscribe en el campo de las prácticas educativas y adopta especificidades en función de las situaciones socio históricas y ámbitos disciplinares (Celman, 2001). Indagar en el tema de la evaluación supone, en tercer lugar, analizar las *concepciones epistemológicas, de enseñanza y aprendizaje*, entre otras variables relacionadas, que subyacen a las prácticas de evaluación.

La ubicación de la evaluación en este complejo entramado da cuenta de la misma como un fenómeno que va más allá de las cuestiones técnicas – metodológicas. Por el contrario, en la elaboración de la evaluación intervienen una serie de cuestiones tanto teóricas y epistemológicas como de orden ético y político. (Celman, 2003: 3)

Señalada esta complejidad, es posible definir a la evaluación como una parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno; estructurándose con las funciones de enseñanza y aprendizaje. Desde el punto de vista del profesor, la evaluación actúa como reguladora del proceso de enseñanza. Desde el

---

<sup>2</sup> Es posible hablar también de un resurgimiento de estas propuestas, teniendo en cuenta que algunas de sus principales premisas ya se encontraban presentes en otros programas de investigación y corrientes pedagógicas previas. Ver nota 6.

<sup>3</sup> Compete tradicionalmente a la Universidad trabajar sobre la transmisión del conocimiento en un contexto de análisis crítico, buscando promover una sociedad más autocrítica y capaz de brindar información para la construcción del conocimiento. En este sentido, considero que la educación superior no puede reducir su función a la formación de recursos humanos pensados para la mera incorporación al mundo del trabajo. Estas situaciones pueden generar que la Universidad, a partir de la presión de sectores con intereses ligados al mercado, pierda su autonomía y con ello su propósito principal de formación crítica.

punto de vista del alumno, la evaluación se fusiona con el aprendizaje, al tiempo que lo convalida y lo reorienta (Camilloni, s/d). Esto da cuenta de la existencia de relaciones entre enseñanza, evaluación y aprendizajes, vinculaciones que suponen concepciones epistemológicas sobre estos fenómenos.

Tal como se está expresado, la evaluación posee estrechas relaciones con los modos de concebir al conocimiento, a la enseñanza y al aprendizaje. Estas concepciones no son ni asépticas, ni carentes de valores; tampoco están descontextualizados respecto del tiempo y del espacio en el que ocurren. Por esto es que me pregunto cómo el actual contexto incide en la búsqueda de renovadas modalidades de enseñanza y evaluación. El conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, nos remiten a maneras particulares de entender al hombre (docente, estudiantes, egresados), al conocimiento, a las relaciones entre ambos. Esas concepciones nos hablan entonces, de modelos particulares de hombre y de sociedad; situación que hace referencia a un posicionamiento ético y político, que recupera el lugar de la enseñanza desde sus dimensiones filosóficas, políticas y pedagógicas.

Si tomamos a las preguntas sobre las *características psicológicas de los estudiantes* diremos que el alumno no llega al aula como una tabula rasa. Por el contrario, trae hipótesis que le dan herramientas para actuar; posee concepciones implícitas o ideas alternativas, nociones acerca del enseñar y del aprender además de ideas acerca de los contenidos de enseñanza. Asimismo, el estudiante universitario tiene sus propias representaciones sobre el contexto, la Universidad y las demandas de formación profesional; ideas construidas desde las prácticas cargadas de valor que circulan en la misma sociedad.

Las preguntas por el sujeto que aprende guardan también estrecha relación con las *concepciones sobre el conocimiento*. En términos generales es posible concebir al conocimiento como una construcción siempre relativa del sujeto que aprende y en un contexto dado. El conocimiento tiene una naturaleza situada y debe entenderse como parte de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza.

Definidas en términos generales las relaciones entre enseñanza, evaluación y aprendizaje, es preciso ahora avanzar en consideraciones más puntuales acerca de la evaluación auténtica.

#### 4. Acerca de la evaluación “auténtica”. Sus principales rasgos.

En el marco de las preocupaciones mencionadas (en el punto 2), el enfoque de

evaluación alternativa designa una nueva forma de abordar el problema de la evaluación de los aprendizajes, al proponer examinar el *desempeño* de los estudiantes a través de tareas de producción y/o aplicación de conocimientos. Este enfoque suele definirse por oposición a las evaluaciones tradicionales basadas en las pruebas de selección múltiple que, realizadas con “lápiz y papel”, sólo demandan el recuerdo o reconocimiento de saberes para la selección o redacción de una respuesta correcta, sin necesidad de explicar los motivos de elección, incluso aún en las preguntas abiertas.

Desde la evaluación “auténtica”<sup>4</sup>, se enfatiza que las tareas sean *auténticas*, es decir, ligadas a problemas reales. Lo auténtico de esas tareas implica que sean complejas, contextualizadas, significativas y valiosas desde el punto de vista intelectual. A través de estas tareas se busca que los estudiantes pongan en juego conocimientos adquiridos, pero también que desarrollen el pensamiento divergente y habilidades relevantes para la resolución de problemas.

Estos formatos de evaluación apuntan a la promoción de un trabajo intelectual que supone demandas y procesos cognitivos de orden intermedio y superior y enfatizan la importancia de la meta cognición como proceso que contribuye a la mejora del aprendizaje. Las consignas implicadas en estos formatos de evaluación auténtica suelen ser, en general, de final abierto poco o no estructuradas, con límites borrosos tal como sucede en la vida real. Las tareas auténticas contienen propuestas que demandan a los estudiantes trabajar resolviendo problemas, realizando investigaciones, participando de discusiones facilitadas por el docente, analizando documentos basados en investigaciones históricas, realizando revisiones a fondo de piezas de la escritura imaginativa, etc.

Este movimiento se fundamenta en los aportes de las teorías cognitivas y constructivistas y en diversos desarrollos teóricos acerca de las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación (Shepard, 2000) y proponen una serie de herramientas orientadas a la renovación de las prácticas concretas de enseñanza y evaluación.

La evaluación auténtica supone una forma de concebir al estudiante y un modo de entender cómo el sujeto construye el conocimiento. La idea de autenticidad en la

---

<sup>4</sup> La propuesta de evaluación “auténtica” aparece como un tema de la renovada agenda didáctica; sin embargo no es una preocupación nueva. Ya desde Dewey (y probablemente antes también) se hacía referencia a las propuestas pedagógicas que promovían propuestas de enseñanza y de evaluación en torno a situaciones de la vida real, a través del trabajo con problemas reales (borrosos, “mal” definidos y con distintas soluciones posibles).

evaluación se liga a la noción de “actividad auténtica” de la teorías de la *cognición situada* (Brown, Collins y Duguid, 1989). Se concibe a la actividad ligada a prácticas sociales que suponen un uso y aplicación de conocimientos en contextos complejos propios de la vida cotidiana. El conocimiento es situado; producto de la actividad, el contexto y la cultura en la que se desarrolla y utiliza. Los aportes de esta teoría permiten pensar en la evaluación auténtica como un enfoque que, al no separar adquisición de uso de conocimientos, respeta el modo en que se estructura la cognición.

La evaluación auténtica supone situaciones de trabajo con herramientas de uso que favorecen un aprendizaje situado. El trabajo con situaciones de enseñanza y evaluación supone tener en cuenta esta interrelación. El divorcio entre estos tres componentes (actividad, contexto y cultura) se encuentra presente en las prácticas de evaluación tradicionales con la que discuten las teorías de la evaluación auténtica.

Las modalidades de evaluación auténtica presentan tareas que requieren de la puesta en práctica y aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas y proponen evaluar el desempeño concreto de los estudiantes a través de la resolución de casos, problemas, proyectos y situaciones de la vida cotidiana y profesional. En este marco, se subraya la idea según la cual aprender y hacer son dos actividades inseparables. Con ello, ayudan a que los estudiantes ensayen las complejidades y ambigüedades que caracterizan a las situaciones de práctica auténtica, es decir a las prácticas habituales de la cultura académica y profesional.

A partir de todo lo expresado, es posible decir entonces, que los denominados enfoques de evaluación alternativa y auténtica constituyen propuestas que apuntan a modificar la mirada epistemológica y teórica de la enseñanza, de la evaluación y el aprendizaje y junto con ella, de los aspectos técnicos relativos a la construcción de los instrumentos de evaluación. De esta manera se propicia construir una enseñanza reflexiva y solidaria de los difíciles contextos de la práctica cotidiana y futura y superar el carácter artificial de las tareas aisladas y descontextualizadas de lo real.

##### 5. ¿Apropiarse y transferir el conocimiento construido o solo reproducir conocimientos establecidos? Sobre la necesidad de la transferencia.

Dicen Tishman, Perkins y Jay que: “*La transferencia tiene lugar cada vez que transportamos conocimientos, habilidades, estrategias o predisposiciones de un contexto a otro. Se da siempre que relacionamos un área de conocimiento con otra para ayudarnos a entender o a ganar poder o influencia sobre un problema. Sin*



*transferencia el aprendizaje humano no tendría la capacidad que tiene para configurar y dar poder a nuestras vidas.”* (Tishman, Perkins y Jay, 2006: 200) Entonces, si las actividades que se plantean desde el ámbito educativo formal no facilitan la transferencia, la función de las instituciones educativas mismas quedaría cuestionada. Si la prácticas de enseñanza y evaluación universitaria (y la escuela en general) continúa ignorando el modo en que actúa la cognición humana, la transferencia seguirá siendo un mero discurso. Razones epistemológicas pero fundamentalmente ideológicas pueden explicar las resistencias al generar los cambios que vayan en esta dirección.

Si a lo largo de nuestras vidas aprendemos y trabajamos en colaboración y no individualmente, ¿por qué en el sistema educativo las actividades son predominantemente individuales? Si el aprendizaje es un proceso de enculturación, y esto es tanto en el ámbito escolar como en otros, y si lo se aprende lleva la marca de la situación y del contexto en que fue aprendido, ¿por qué no pensar en modelos de enseñanza y evaluación que recuperen el sentido de las actividades para las cuales se forma?, ¿por qué no facilitar la transferencia pensando en esta continuidad en el modo de conocer?

Pensar en situaciones de evaluación auténtica nos remite a pensar en situaciones de enseñanza auténtica, aquella organizada según las prácticas corrientes de la cultura. El trabajo con el método de casos, el aprendizaje basado en problemas, el enfoque de proyectos, el “learning service” (aprendizaje en el servicio), el aprendizaje cooperativo y recíproco, el aprender a investigar investigando, la formación práctica in situ en escenarios reales, ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas, entre otras, se presentan como estrategias apropiadas en el marco de estos modelos de enseñanza que privilegian la actividad y el contexto. *“Authentic activity, as we have argued, is important for learners, because it is the only way they gain access to the standpoint that enables practitioners to act meaningfully and purposefully. It is activity that shapes or hones their tools.”* (La actividad auténtica, como hemos argumentado, es importante para los alumnos, porque es la única forma de obtener el acceso al punto de vista que permite a los profesionales a actuar de manera significativa y con un objetivo. Es la actividad que da forma a sus herramientas.) (Brown, Collins y Duguid, 1989)

Los métodos de enseñanza y evaluación que recuperan la idea del aprendizaje como enculturación tratan de involucrar a los estudiantes en prácticas a través de actividades auténticas, y en interacción social de una manera similar a la del aprendizaje artesanal. Teniendo en cuenta que aprendemos y trabajamos en

cooperación, será necesario brindar oportunidades de aprendizaje situadas para desarrollar esas aptitudes. De este modo, se revaloriza el lugar de la resolución de problemas colectivos favoreciendo la posibilidad de desarrollar habilidades de trabajo colaborativo. Aquí, recuperamos también aportes de la *teoría de la cognición distribuida*, que señalan la importancia de que la situación de aprendizaje sea bien elegida, ya que la actividad debe ser real y corresponder a una práctica social; de otro modo, el conocimiento será, como hemos visto, inerte. En el marco de la teoría de la cognición distribuida, Salomón sostiene que la cognición no está en la cabeza de cada uno; sino que está distribuida sobre otras personas y herramientas. Esta teoría apunta a tratar de comprender la organización del conocimiento. La idea es que el proceso cognitivo está mediado por otras personas, el lenguaje, las herramientas, la organización social. Los procesos de formación, a través de su diseño y de su implementación, deben atender a la conformación de situaciones de aprendizaje en las que estas redes de conocimiento se configuren y crezcan. Nuevamente aquí el contexto adquiere gran valor, pues si la práctica de conocer está situada, es necesariamente compartida con otros, sean éstos docentes, pares o herramientas suministradas por la cultura.

Entonces si queremos enseñar a transferir, y queremos que la evaluación refleje esa posibilidad de transferir, debemos estructurar las prácticas de enseñanza según el modo de conocer y la estructura de la actividad, anclados al contexto y distribuidos con los otros. Como hemos visto, los formatos de evaluación auténtica recuperan aspectos que dan cuenta de la naturaleza situada y distribuida del conocimiento. Destacan la importancia de la actividad y del contexto para el aprendizaje y la adquisición de conocimiento. Reconocen la continuidad en el modo de conocer, y con ello la idea del aprendizaje como un proceso de enculturación. Presentan tareas que requieren de la puesta en práctica y aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas y proponen evaluar el desempeño concreto de los estudiantes a través de la resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana y profesional. En este marco, se subraya la idea de que aprender y hacer son dos actividades inseparables. Con ello, ayudan a que los estudiantes ensayen las complejidades y ambigüedades que caracterizan a las situaciones de práctica auténtica, es decir a las prácticas habituales de nuestra cultura. De esta manera, al estructurar las actividades de evaluación en el marco de prácticas auténticas, facilitan la transferencia de los aprendizajes desde el contexto escolar hacia otros contextos y situaciones.

## 6. Tensiones en la formación universitaria

Tal como se ha desarrollado, es posible expresar que la universidad está recibiendo demandas diferenciadas desde el contexto. Por otra parte, la Didáctica como disciplina científica, ha problematizado acerca de este impacto en la educación. Desde el estudio de la enseñanza y la evaluación y recuperando aportes desde la psicología constructivista y cognitiva se ha permitido el renovar la mirada sobre el cambio. La evaluación auténtica supone la innovación no sólo desde el contenido a enseñar sino también fundamentalmente desde el cómo enseñar. La metodología de enseñanza y de evaluación lejos de pensarse sólo como una técnica, da cuenta también de decisiones epistemológicas y aún políticas. Así, estas renovadas formas de enseñanza y evaluación entran en tensión con las metodologías tradicionales. Estas últimas parten de los supuestos de la neutralidad científica y tecnológica, poseen como principio la racionalidad técnica y como medio, la segmentación (Lucarelli, 1998). Identifican formas universales del saber (con independencia del tiempo y espacio en que se producen y reproducen) y segmentan los fines de la educación de los contenidos y de los métodos de enseñanza, separan a la práctica educativa de su medio y al conocimiento de su contexto y forma de producción. Estos son los rasgos de la forma tradicional de la enseñanza contra la cual discuten, entre otros enfoques, los de la evaluación auténtica.

Desde las teorías de la evaluación auténtica, por el contrario, se enfatiza la multidimensionalidad de la enseñanza considerando los aspectos técnicos (como puede serlo un instrumento de evaluación), los humanos, epistemológicos y políticos. Contextualiza las acciones de enseñanza en una institución y en una sociedad, considera a los sujetos que la encarnan y las realizan y ubica en tiempo y espacio al contenido a enseñar. (Lucarelli, 1998). El docente, lejos de ser un mero transmisor, adquiere en esta propuesta especial protagonismo acompañando a los estudiantes a lograr distintos grados de articulación de la teoría con la práctica.

Si bien la propuesta de evaluación auténtica resulta adecuada a las necesidades de la formación que se demanda desde el mundo actual, su puesta en práctica se encuentra tensionada por la existencia de las vigentes formas tradicionales de la enseñanza. Apuntar a un sujeto que se apropia del saber y que puede transferirlo de un ámbito a otro, o transformarlo en herramienta para el hacer y el pensar no se reduce a cambiar un instrumento de evaluación. Pasar de un modelo pedagógico centrado en un docente “dador” de contenidos a alguien que, desde su asimetría inicial, se brinda a

compartirlos tampoco es tarea sencilla. Pensar al conocimiento en constante cambio y en interrelación con el modo en que se produce, se enseña y se aprende también va más allá de un diseño técnico. Todos estos aspectos dan cuenta entonces de decisiones pedagógicas que son políticas, ideológicas y éticas.

## 7. Conclusión

El análisis de la enseñanza universitaria requiere situarla una articulación entre una mirada global y un análisis local. Desde el contexto será necesario señalar la existencia de un mundo cambiante caracterizado por un avance de la economía global y un creciente, pero desigual, crecimiento científico y tecnológico. Esta complejidad impacta a nivel local. Por su parte, lo micro también posee su especificidad. Es en este interjuego en donde debe ser pensada la universidad.

En el marco de las relaciones entre conocimiento, sociedad y universidad, me pregunté inicialmente qué formas de conocimiento promueve esta universidad situada, y de qué manera responde la universidad a las demandas necesarias para navegar en la complejidad de las situaciones e incertidumbres del mundo. Para responder a este interrogante tomé en consideración los propósitos de la formación en íntima relación con las concepciones de sujeto de aprendizaje y de conocimiento. Propuse a la evaluación auténtica de los aprendizajes como una de las posibles reapeuestas de la enseñanza universitaria a las demandas del mundo actual. En el marco de la preocupación por el enseñar a aprender para la vida, aparece de manera central el interés por como enseñar para la adquisición de conocimientos que puedan transferirse de manera flexible a distintas situaciones y contextos.

Al observar la realidad educativa universitaria, encontramos que prevalecen, prácticas de enseñanza y evaluación que asumen, la mayoría de las veces, que el conocimiento es individual, fijo y abstracto. Se trata de prácticas de enseñanza y evaluación descontextualizadas de los problemas y situaciones tal como se plantea desde el mundo real, que dificultan la posibilidad de que los alumnos se apropien activa y constructivamente de los conocimientos transfieran lo aprendido a otros contextos y situaciones. Este modelo pedagógico entra en tensión con las propuestas de evaluación auténtica que conciben al saber como contextual, procesual y dinámico. Generan propuestas de enseñanza ligadas a problemas reales, facilitando de esta manera la transferencia de los conocimientos y habilidades de la formación.

A las preguntas por qué y cómo enseñar y evaluar para que los alumnos

transfieran lo aprendido a otras situaciones y contextos, recurrí a teorías que explican cómo se estructura la cognición humana. Así, tomé la idea según la cual el aprendizaje se concibe como un proceso de enculturación que sucede y toma forma en contextos situados. El sujeto que conoce no se piensa de manera aislada, sino en el marco de la práctica social que es entendida como una entidad teórica abarcadora (persona, actividad, situación). La continuidad cognitiva entre diferentes entornos es una característica que se destaca desde estos enfoques. Continuidad que no es tomada en cuenta desde las prácticas de enseñanza tradicionales con las cuales entra en tensión la evaluación auténtica.

Entonces, si la propuesta es enseñar y evaluar aprendizajes de manera que permitan que los alumnos transfieran los conocimientos aprendidos, se deberán simular situaciones de práctica auténtica. En este sentido se destacan ciertas estrategias de enseñanza que enfatizan la resolución de problemas, el trabajo con casos y la participación en ejercicios y actividades que simulan la vida real y profesional. Con ellos, recuperan la complejidad y ambigüedad de las prácticas corrientes de la cultura. De esta manera, también ayudan a modificar la idea del conocimiento como algo que se tiene o no por la idea del conocimiento que se usa y transforma al ser aplicado. Se hace necesaria entonces la búsqueda de una nueva epistemología que permita fundamentar las prácticas de enseñanza y de evaluación auténtica así como la búsqueda de estas nuevas prácticas para ayudar a construir esta nueva epistemología. Porque las formas de pensamiento son determinadas por formas de práctica; porque para que se desarrollen nuevas formas de pensamiento se requieren a veces cambios en la práctica.

Si se sostiene que la enseñanza guarda estrechas relaciones con el aprendizaje y el conocimiento, será preciso entender la necesidad de construcción de esta nueva epistemología. En ésta, se hace necesaria la consideración del mundo social para el análisis de la actividad del sujeto. También es preciso comprender al conocimiento y al aprendizaje como actividades situadas e históricamente constituidas. Esto nos remite a la naturaleza situada y contextualizada del conocimiento humano, con ello al aprendizaje experiencial.

Los formatos de evaluación auténtica presentan consignas de “final abierto” que demandan a los estudiantes la producción y/o aplicación de conocimientos, habilidades y actitudes integrados tal como sucede en la vida cotidiana. Esas consignas suelen presentarse contextualizadas y con las indefiniciones propias de las situaciones problemáticas de lo cotidiano. Las consignas de los formatos de evaluación auténtica se

presentan en el marco de tareas significativas y auténticas. La transferencia de los aprendizajes es facilitada desde estos formatos que subrayan la continuidad en los procesos de conocimiento en diversos ambientes (escuela y vida cotidiana). Aquí, puedo preguntarme si esa simulación de situaciones ya existentes, no podría conducir a la reproducción de prácticas dominantes, es decir aquellas que están generalizadas. Si se toman a las prácticas simuladas como una de tantas prácticas para la enseñanza, este riesgo se aleja. Además la concepción del cambio y transformación está implícita en la idea que se sostiene de contexto.

Sabemos que la didáctica es una disciplina estrechamente relacionada con los proyectos sociales y educativos. Tiene un carácter significativamente político, comprometido con la formación de un modelo de hombre y la constitución de un tipo de sociedad. Estos rasgos se observan en las teorías de la evaluación auténtica. Uno de ellos tiene que ver con el modo de concebir a los estudiantes como miembros activos de su comunidad, sujetos que resuelven problemas y se preparan para su oficio o profesión, a través de un vínculo activo con el conocimiento, mediante su uso y transformación. El otro rasgo, tiene que ver con el tipo de tareas que promueve, ya que suponen una fuerte ligazón con el contexto. Presenta una concepción de hombre y sociedad en la cual no se puede ignorar el mundo en que se vive; esto supone por un lado concentrarse y preparar a los estudiantes para participar en las prácticas situadas de su cultura, al mismo tiempo y debido a la naturaleza cambiante de la sociedad, debe también prepararlos para adaptarse y ser parte del cambio. Es decir, los estudiantes deben ser preparados tanto para la producción y reproducción como también para la transformación y el cambio del orden sociocultural.

Enseñar y evaluar desde el enfoque de las teorías de la evaluación auténtica no se reduce pues sólo a las dimensiones técnicas de estos procesos. El análisis de los formatos de evaluación auténtica de ningún modo puede reducirse a esa dimensión, pues las preguntas acerca del qué y cómo enseñar y evaluar no pueden prescindir del para qué enseñar y evaluar. De este modo, recuperamos la dimensión didáctica, pero también y fundamentalmente, la mirada pedagógica y filosófica de la evaluación que consideran la lectura contextual.

## 8. Bibliografía

- Barnett, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación*

*superior y la sociedad.* Gedisa, Barcelona

- Bravo Arteaga, A y Fernández Del Valle, J. (2000) “La evaluación convencional frente a nuevos modelos de evaluación auténtica” en *Revista Psicothema*.
- Brown, J.; Collins, A. y Duguid, P. (1989): “Situating cognition and the culture of learning” en *Educational Research*, Volumen 18, nº 1, pp 32-42, enero- febrero, 1989. <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html> (acceso Diciembre 2007)
- Camilloni, A. (2007) *El saber Didáctico*. Paidós, Buenos Aires.
- Camilloni, A. (s/d) “Las funciones de la evolución” (mimeo)
- Celman, S. (2001) “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento” en Camilloni y otros: *La evaluación en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós, Buenos Aires.
- Engestrom, Y. (1996) “Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica” en Chaklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Lave, J. (1996) “La práctica del aprendizaje” en Chaklin, S. y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (1998) *La didáctica de nivel superior*. OPFyL, Buenos Aires.
- Shepard, L. A. (2000) *The role of classroom assessment in teaching and learning*. CRESST, University of Colorado at Boulder.
- Solomon, G. (1993) “No hay distribución sin la cognición de los individuos: un enfoque interactivo dinámico” en *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Tishman, S., Perkins, D., Jay, E. (2006): “Enseñar a transferir” en *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Aique, Buenos Aires.
- Mastache, A. (2007), *Formar personas competentes*. Noveduc, Buenos Aires
- Wiggins, G. (1990) "The case for authentic assessment." *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(2).