

OPCIONES EPISTEMOLÓGICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS. EL CASO DE LA EVALUACION EN CARRERAS DE FORMACION DOCENTE EN LA UNSL

Mabel Marcello, mcmr@unsl.edu.ar
PROICO 419301. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.

1. Presentación del estado de situación

Nos ocupa al presente la problematización acerca de las concepciones evaluativas en carreras de educación en la etapa de formación docente inicial, tomando como punto de partida la realidad de la universidad pública argentina. A tal efecto, y a modo introductorio del presente estudio, nos proponemos relevar en esta oportunidad, el campo de las investigaciones acerca del objeto de problematización y así conocer su estado de situación al presente.

El primer interrogante que se asoma en esta mirada en perspectiva esta constituido por **la evaluación como objeto de análisis**. Sabido es que la problemática de la evaluación constituye en nuestros días una temática cuyo campo de estudio se encuentra en construcción debido a las recientes conceptualizaciones, entre otros aspectos; la mirada de terreno corrobora esta afirmación. Las indagaciones que hemos realizado arrojan dos universos estrechamente relacionados entre sí los cuales comienzan a sentar precedente, aunque de una manera remota, sobre este dinámico campo de trabajo.

El primer universo al que hacemos alusión dice referencia al papel de la evaluación en los sistemas educativos nacionales, con especial interés en los períodos de obligatoriedad escolar.

El segundo universo de consideraciones tanto teóricas como prácticas está constituido por la problemática de la evaluación de la calidad en las instituciones de educación superior.

Los dos universos antes referenciados, si bien dan cuenta de un campo de estudio novedoso para la pedagogía, nos reenvían a un conjunto de consideraciones en donde la pregunta por el fundamento y/o la naturaleza de las culturas evaluativas no está presente, al menos de una manera directa y explícita. De tal modo los estudios presentados, tanto en el período de obligatoriedad escolar como de la educación superior, sientan precedentes interesantes a la hora de nuestra investigación, pero cabe aclarar que los mismos no son suficientes en nuestro estado de problematización e indagación cualitativa.

El segundo interrogante relevado está constituido por el **análisis de las concepciones epistemológicas y su impacto en la formación**, lo cual nos conduce a abordar el terreno de la formación docente en Argentina y en la Universidad Nacional de San Luis en particular.

La tradición pedagógica en nuestro país hace del Normalismo un modelo vertebrador de la formación, tanto en las entonces llamadas Escuelas Normales, pasando por los Institutos de Formación Docente hasta los actuales claustros universitarios. Este abanico histórico desplegado se encontró atravesado por concepciones del conocimiento de la ciencia positiva y modelos de

enseñanza de corte tradicional (Alberini, 1973; Tedesco, 1993). Subyacía a esta propuesta una epistemología de la ciencia normativa lógico-deductiva que hacía de K. Popper el mayor referente. Dicha concepción caracterizó las prácticas de formación y su mirada de la realidad del aula y la evaluación hasta mediados de los '80.

La nueva agenda educativa para América Latina y en particular para Argentina (Litwin, E. 1997; Messina, G. 1999), introdujo en el campo de la formación el saber de la didáctica como eje problematizador de concepciones vigentes. Sin embargo el mismo no pudo resolver la pregunta epistemológica del conocimiento de que se trata, y progresivamente fue objeto de desplazamientos en materia educativa. Los conflictos que se generaron entre una mirada tradicional y el debate de la didáctica tuvieron como epicentro a las reformas educativas nacionales produciendo un movimiento propio en el campo educativo que introdujo un estado de alerta constante.

Sin embargo, estos dos momentos declarados son puestos en “tela de juicio” desde el abordaje de concepciones del conocimiento que introducen la cuestión del sujeto y de la historia como nuevos elementos de resignificación conceptual (Guyot, V. 1998). Todo ello dice referencia al campo de las epistemologías no convencionales o también conocido como el trabajo de los “epistemólogos historiadores”, quienes sustentan una propuesta de conocimiento instrumental, relativo a un tiempo histórico y encarnado en un sujeto singular. Este nuevo posicionamiento colocó en entredicho los modelos formativos antes descriptos al complejizar los niveles de teorización y el análisis instrumental de las prácticas específicas (Zuluaga et al. 2003).

Lo antes dicho nos sitúa ante tres posibles miradas de la formación y su impacto en el reconocimiento de los paradigmas evaluativos. La formación normalista de la mano de una concepción positiva de la ciencia mezclada con elementos de la corriente del pensamiento espiritualista que predispone a la evaluación como objeto de conocimiento en tanto que mero reconocimiento de resultado. Si bien esta concepción ha venido determinando prácticas pedagógicas hasta el presente en las instituciones formadoras, la nueva agenda de la didáctica para mediados de los 80 reposicionó la pregunta formativa en general y su mirada de la evaluación en particular. Esta intencionalidad reprodujo de la mano de miradas conductuales y/o cognitivas, cuyos procesos fueron liderados por teorías del aprendizaje de corte psicológico, una perspectiva evaluativa como técnica de análisis y control que ingresó muy lentamente aspectos relativos al proceso de la evaluación, aunque siguió poniendo el énfasis en los resultados. En el marco de las nuevas concepciones epistemológicas, ahora de carácter instrumental, la relación sujeto-objeto se refunda a la luz de la consideración del “contexto de descubrimiento” y la inmersión en el universo conceptual de los “paradigmas” (Kuhn, 1992). Sin duda esta posición epistemológica fecunda que ha dado lugar a una verdadera consolidación del campo de las ciencias sociales al presente, brinda elementos para repensar la formación y en ella el lugar de la praxis evaluativa. Estos modelos formativos han atravesado y se encuentran constituyendo

prácticas educativas en el sistema formador argentino, dando cuenta así del juego de tácticas y estrategias que cada época ha dado lugar.

Un antecedente relevante y específico está dado por **los desarrollos investigativos recientes sobre las culturas evaluativas** en el marco de las producciones del Proyecto de Investigación consolidado SECyT-UNSL N° 4-1-9301. Dichos aportes parten de la reflexión sobre la propia concepción de evaluación que trasciende el plano discursivo, incluyendo las prácticas y la dialéctica entre ambas dimensiones, estableciendo de este modo un diálogo entre la razón y la experiencia (Perassi; Vitarelli, 2005). Todo ello permite comprender cómo las prácticas investigativas, profesionales y docentes se encuentran atravesadas por la producción e interpretación de teorías, quienes a su vez han sido determinadas por las opciones epistemológicas (Guyot, Fiezzi, Vitarelli, 1995). Esto permite indagar epistemológicamente la configuración de las prácticas evaluativas desde su origen con relación al conocimiento, y por ello vendrá en auxilio la historia de dichas prácticas y sus manifestaciones. De tal modo que para este nivel de investigación la práctica docente no se resuelve desde la mera perspectiva pedagógica, sino que “requiere para su abordaje la construcción de un modelo intermedio entre la pedagogía, las ciencias sociales y la epistemología, puesto que de lo que se trata es de la relación intersubjetiva planteada por la enseñanza, en la que el conocimiento adquiere un estatuto epistemológico particular” (Guyot, 1999:23)

Lo antes expresado nos permite abordar nuestro objeto de estudio desde una perspectiva singular que retoma el camino de lo ya planteado, pero que a su vez se proyecta hacia un universo futuro de consideraciones que intenta producir conocimientos específicos en el plano del campo pedagógico. De este modo rescatamos como válido los aportes de la evaluación en términos de organismos oficiales y/o gubernamentales; los desarrollos académicos y de investigación realizados hasta el presente; y con este bagaje de consideraciones nos proponemos, haciendo uso del pensamiento, instrumentar categorías para pensar el papel que cumple la evaluación en los procesos formativos del aula universitaria. Sin lugar a duda, por lo ya expuesto, nos encontramos ante un verdadero desafío puesto que se trata de construir un enfoque provisional como herramienta de análisis que no encuentra precedentes en lo hasta aquí relevado.

2. Hipótesis y objetivo de la investigación

Las prácticas evaluativas vigentes en la formación de profesores en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, constituyen una cultura de la evaluación de bajo impacto para la innovación y la resignificación creativa tanto de los sujetos como de las prácticas Educativas.

Objetivo General:

- Analizar e interpretar las formas de relación que existen entre las teorías educativas que sostienen los docentes y las prácticas evaluativas que acontecen en el aula de formación.

Objetivo Específicos:

- Releva el lugar que ocupa el campo de la evaluación en las currículas de la Formación Docente en las carreras del Departamento de Educación.
- Describir y analizar las formas de evaluación vigentes en la formación del profesorado a partir de las programaciones pedagógicas-didácticas propuestas por los profesores

3. Marco teórico preliminar

a) Paradigmas y concepciones de la Evaluación

Para abordar el tema de las diferentes concepciones y paradigmas en evaluación nos pareció importante destacar desde donde nos referenciamos para tal tarea, lo que requiere de instrumentos teórico-críticos propuestos a partir de una indagación epistemológica (Guyot, Marincevic, 1992). Para ello trabajamos desde la concepción de paradigma de Kuhn, 1971: "Conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica, específicamente una metodología determinada". Por tanto es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado. Cada grupo científico que participa de un mismo paradigma y se constituye en una comunidad intelectual que tiene lenguaje, metas, valores y creencias en común (Fernandez Diaz, 1985).

En la **Concepción Conductista, racional-científica** se define al curriculum como programación por objetivos, donde lo importante era definir en términos de conducta y de estímulo, los objetivos a alcanzar para conseguir la respuesta deseada. El proceso de intervención era sólo un instrumento para conseguir los resultados apropiados. La *evaluación* se basaba en la obtención de datos prefijados y la comprobación de hipótesis definidas a priori. El propósito de la misma es recoger los resultados finales del proceso y valorar la eficacia del mismo en función de los porcentajes. Los resultados son el eje de la evaluación el QUE es lo que define su objeto.

En la **concepción de Humanistas como en la de cognitivistas** no sólo se evalúan los datos finales de un proceso, si no también el proceso. En esta etapa se pueden diferenciar dos tipos de tendencias, la finalidad y los métodos por un lado y los contextos donde se desarrollan. La concepción humanista se centra principalmente en los procesos actitudinales y afectivos. La concepción cognitivista se centra en evaluar los procesos cognitivos o de procesamiento de información y toma de decisiones.

En la **concepción humanista** el curriculum se define como una programación por actividades, de ahí el término de concepción teórica. Lo importante es plantear diferentes posibilidades de estrategias de intervención que permitan múltiples procesos de aprendizajes

según las diferencias y características personales de los alumnos, con el fin que se autorealicen como personas durante el proceso de E–A.

En la **concepción cognitiva** el curriculum se define como un diseño abierto, en constante reelaboración y construcción que se cimienta en dos pilares: la psicología evolutiva y el desarrollo biológico de la mente humana (Piaget) como también la adaptación epistemológica del conocimiento de los trabajos de Bruner, Ausubel –aprendizaje significativo–, Novak y Gowin–mapas conceptuales–. A este planteamiento, algunos autores lo han denominado reconceptualización del curriculum, dado que se vuelve a considerar los objetivos del conocimiento como elementos fundamentales del curriculum, aunque estén definidos como procesos mentales.

La *evaluación*, además de los resultados, debe centrarse en los procesos desarrollados durante la intervención didáctica.

En la **concepción sociopolítica y crítica** el curriculum se define como proceso de investigación e interacción dialéctica entre teoría y la práctica, cuyo objetivo es cambiar la teoría a través de la práctica y ésta a través de la teoría. Para ello es muy importante el concepto de la ética de la evaluación. (House 1995).

Desde esta perspectiva el proceso de evaluación se convierte en un proceso de investigación del curriculum desde su diseño hasta su aplicación y recogida de datos con el objetivo de ir variando continuamente el diseño (teoría) en función con la interacción (práctica) y reelaborar continuamente su diseño en función de los datos obtenidos teniendo como objetivo transformar la realidad social sobre la que interviene como docente.

b) La Educación Superior y la formación:

La importancia de este recorrido histórico-educativo de los orígenes del sistema educativo nacional, amerita una especial dedicación a los mismos como su constitución, dado que son múltiples las relaciones que se presentan en torno del Proyecto Universitario Argentino (Vitarelli, 1998).

Luego desde 1808 hasta 1820 el Dean Funes, representante del clero local dirige la casa de altos estudios que luego y por primera vez, hasta el año 1855, que pasa a depender del ejido nacional (Vitarelli, 2004).

En sus principios, respondiendo a las doctrinas de Aristóteles, Santo Tomás de Aquino y Francisco Suárez, que respondían a los principios eclesiásticos de sus fundadores, la organización de esta universidad estuvo dada por dos Facultades las que estaban dispuestas de la siguiente manera:

- Artes donde se estudiaba filosofía –lógica, física y metafísica– que a su término otorgaba grados de bachiller, licenciado y maestro.

- Teología que abordaba la moral, historia y escritura sagrada los grados que se otorgaban eran de bachiller, licenciado, maestro y Doctor.

A fines del siglo XVIII, el pensamiento moderno penetra en esta institución el cual se reflejará con la incorporación de un laico a cargo de la enseñanza –Dr. Victorino Rodríguez– como también la incorporación de nuevas cátedras de derecho civil y cánones, todo esto da lugar a la necesidad de otorgar grados de bachiller, licenciado y doctor en jurisprudencia.

Con la designación del Dean Gregorio Funes, (1808) se consolida esta tendencia de cambio, hacia el pensamiento moderno y la escolástica es desplazada juntamente con la idea de universidad colonial vigente en los últimos dos siglos. Esta tendencia al cambio se consolida con algunas decisiones en relación a la incorporación de nuevos saberes que se incluyen en las curricula, pero se arraiga definitivamente con la nacionalización de la universidad, que necesariamente implica un cambio radical en su conformación como la conformación del claustro y el acceso por concursos a las cátedras universitarias (Vitarelli).

Avanzada la segunda mitad del siglo XIX, la confrontación de ideas es muy fuerte, por un lado el modelo colonial arraigado en costumbres y hábitos y por el otro las ideas de los gobernantes (modernidad) que consideraban al antiguo modelo y a sus representantes como la causa del atraso intelectual, lo que lleva a tomar medidas para revertir esta realidad con la mirada puesta en un claro proyecto a futuro.

La segunda institución de educación superior en el territorio nacional fue la Universidad de Buenos Aires, creada en 1822 durante la presidencia del Dr. Bernardino Rivadavia, cuyo interés por el desarrollo del ámbito intelectual se vio plasmado en su concreción, en el destino estable de presupuesto para su financiamiento como también en la participación activa de su curricula en temas como economía política.

La organización institucional y académica inicial estuvo conformada por los siguientes Departamentos:

Estudios Preparatorios: en el que se incluían las humanidades, la enseñanza de latín, lógica, metafísica, retórica, inglés, francés, físico-matemática y la economía política. Primeras Letras, Ciencias Exactas, Medicina, Jurisprudencia, Ciencias Sagradas.

La primera Ley que reglamenta la vida universitaria fue creada por N. Avellaneda que intenta normalizar la vida universitaria de las dos instituciones que existían hasta el momento, dado que eran muy dispares en cuanto a estructura interna como a su relación con el estado nacional.

Este propondría una ley “...que sentara las bases administrativas de la Universidad, dejando a ésta la elaboración de su propio reglamento interno. De modo que presentaría un articulado flexible que podría ser ajustado con nuevas prescripciones que se fueran desarrollando en la nueva universidad” (Vitarelli,2004: 84).

A modo de síntesis, cabe destacar la disparidad de los orígenes de las Instituciones Nacionales de Educación Superior, la Universidad de Córdoba responde a las necesidades de la Colonia como a los principios político religioso que imperaban en ese momento.

La Universidad de Buenos Aires responde a las necesidades políticas de las corrientes independentistas que luchaban por la implementación de un nuevo modelo tanto en lo socio-político, como en lo económico desde el que se entendía a la educación como una herramienta para el progreso.

La génesis de la unificación del sistema de educación universitario argentino como su ruptura al modelo colonial y elitista imperante tiene sus orígenes en Córdoba, en los primeros años del siglo XX y se instaura a partir del año 1918 con la Reforma Universitaria.

Hasta 1930 este proyecto de educación superior se va consolidando; a partir de ese año y hasta 1983 las universidades nacionales sufrieron el impacto de la inestabilidad democrática y las gestiones de facto que se sucedieron. Desde el advenimiento del sistema democrático hasta la fecha han sucedido sustanciales cambios en este espacio educativo, que al igual que en los procesos anteriores, se refleja la realidad política nacional, a través de sus prácticas concretas de gestión y la ejecución de las mismas.

Si bien el cogobierno, la autonomía, la función social, los concursos públicos y su renovación periódica como la libertad de cátedra siguen vigentes, el contexto se ha modificado sustancialmente proponiendo un nuevo desafío a quienes formamos parte de ella. En este lugar la evaluación ha aparecido como un componente que ha venido a instalarse de manera definitiva desde diversas perspectivas y formas de actuar en el quehacer institucional. La evaluación educativa en términos de los espacios formativos de docencia en la educación universitaria, ocupa, a nuestro parecer, un componente de análisis e investigación pendiente, el cual se instala como desafío presente para nuestra reflexión.

BIBLIOGRAFIA

ALBERINI, Coroliano (1973). *Escritos de Filosofía de la Educación y Pedagogía*. Ediciones del Instituto de Filosofía. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.

CONEAU. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Argentina. <http://www.coneau.edu.ar>

DI NIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad, Unidad del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina. <http://dineece.me.gov.ar>

GUYOT V., Maricevic J., Luppi A. (1992). *Poder saber la educación*. Lugar Editorial.

GUYOT, V. (1998). "Historia de la educación, epistemología y teoría pedagógica". En: revista *Alternativas, serie Historia y Prácticas Pedagógicas*, Año I, N°1. Laboratorio de Alternativas Educativas, UNSL, San Luis.

GUYOT, V. (1999). "La enseñanza de las ciencias". En: *Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, Año IV N° 17. Laboratorio de Alternativas Educativas, UNSL, San Luis.

GUYOT, V; Fiezzi, N. y Vitarelli, M. (1995). "La práctica docente y la realidad del aula. Un enfoque epistemológico". En: *Revista Enfoques Pedagógicos*, serie Internacional, Volumen 3 N° 2, CAFAM, Santa fe de Bogotá.

GUYOT, V. Maricevic, (2004). "Génesis y Desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX". Tomo I, pgs.105-126. *Constitución del Sistema de Instrucción Pública Argentina y sus Reformas en el siglo XIX*. Ed. Magisterio, Bogotá, Colombia.

IESALC/UNESCO, Caracas. Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.unesco.org.ve>

IPE Virtual/UNESCO Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>

KUHN, T. (1992). "La estructura de las revoluciones científicas". *Breviarios*. FCE. México.

LLIECE-OREALC/UNESCO. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.unesco.cl/revistaprelac/esp/>

LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la educación superior*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

MESSINA, G. (1999). "Investigación en o Investigación acerca de la Formación Docente: un estado del arte en los 90". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N°19, OEI, España.

PERASSI, Z. (2006). "*Sistemas de evaluación educativa en América Latina: los albores de un estado del arte*", ponencia presentada y aceptada al IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolleti, Argentina.

PERASSI, Z; Vitarelli, M (2005). "Evaluación y Práctica docente: su impacto en el campo educativo", cap 14, 3ra. Sección, pgs. 236-252, en Vitarelli, compilador *Formación docente e investigación: propuestas en desarrollo*. Ediciones LAE, http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libro_Form_Docente_2006.htm

TEDESCO, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina*. Ediciones Solar, Buenos Aires, Argentina.

VITARELLI, M. (2006). "*La evaluación de la calidad en las instituciones formadoras latinoamericanas. Contribuciones para pensar un estado del arte provisional*", ponencia presentada y aceptada al IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolleti, Argentina.

VITARELLI, M. (2002). *Nuevas Políticas de la Educación Superior*. Cap. 5 pgs.195-237. Desarrollo y cambio de la Educación Superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa. Netbiblo, La Coruña, España.

VITARELLI, M. (2004). Génesis y Desarrollo de los Sistemas Educativos Iberoamericanos Siglo XIX. Tomo I, pgs.67-104. Creación del Sistema Educativo Universitario y sus Modificaciones en el siglo XIX. Ed. Magisterio, Bogotá, Colombia.

ZULUAGA et. al. (2003). "Ciencia de la educación y Pedagogía". En: *Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, Colombia.