



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**La Evaluación en el Profesorado de Educación
Especial de la UNSL: la construcción de su sentido en
la práctica actual**

Claudia Antonia Belardinelli

SAN LUIS, 2016

INDICE

<i>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.</i>	4
1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.	5
2. ANTECEDENTES.	6
3. PROPÓSITOS.	9
4. ENCUADRE TEÓRICO	10
<i>CAPÍTULO II. CONTEXTO SITUACIONAL. LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.</i>	20
2.1 CONTEXTO SITUACIONAL.	21
2.2. LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO SITUACIONAL: EN BÚSQUEDA DEL SENTIDO PREVALENTE.	23
<i>CAPÍTULO III. LOS SENTIDOS PREVALENTES DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS.</i>	32
3.1. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN	34
<i>CAPÍTULO IV. DISPOSITIVOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS.</i>	45
4.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN BASADOS EN LA	46

TÉCNICA DE LA OBSERVACIÓN

4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN BASADOS EN LA PRODUCCIÓN DE LOS ESTUDIANTES.	48
4.2.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE RESPUESTAS ESTRUCTURADAS O SEMIESTRUCTURADAS.	48
4.2.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE RESPUESTAS ABIERTAS O NO ESTRUCTURADAS.	50
<i>CAPÍTULO V. DESAFÍOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SENTIDOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS.</i>	52
<i>CAPÍTULO VI. A MODO DE CONCLUSIÓN.</i>	55
BIBLIOGRAFÍA	62

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa es una práctica humana compleja que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje; la construcción de su sentido está ligada a contextos históricos, políticos, sociales y culturales e incide en la constitución de una subjetividad, en sus posibilidades de pensar, hacer, valorar y reflexionar.

Por su importancia, por sus controversias y desafíos, planteamos en el presente trabajo, el tema de la construcción de sentido en la evaluación educativa, en particular en el eje de las prácticas del Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis.

En la actualidad, la formación del profesor de educación especial se rige por el Plan de Estudios N°13/00 y su modificatoria la Ordenanza N°03/05. El currículum está organizado en cinco trayectos formativos; uno de estos trayectos es de aproximación a la realidad educativa común y especial de construcción de la práctica profesional docente, comúnmente denominado el “eje de las prácticas”. Éste es un eje vertebral sobre el cual se centra el presente trabajo.

Asimismo, dado que la evaluación educativa implica a varios sujetos, recuperamos el discurso de los actores formadores, profesores responsables de las asignaturas del eje de las prácticas, ya que los mismos son protagonistas claves en la construcción de sentidos que le otorgan a la evaluación educativa.

En cuanto al aporte, el presente trabajo pretende dejar abierto ciertos interrogantes que lleven en el tiempo a la necesidad de recuperar las voces y actos de los demás protagonistas del proceso evaluativo, como así también, favorecer el debate y la reflexión en el ámbito de formación de estudiantes de la carrera de Educación Especial, con el fin de contribuir a la construcción de nuevos sentidos de la evaluación educativa en cada práctica.

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La elección y justificación de la temática de la evaluación educativa, tiene como propósito problematizar la propia práctica, en espacios de formación que van acercando a los estudiantes al campo del trabajo docente, en el ámbito de la educación especial.

Es un tema importante para ser estudiado, ya que permite analizar la modalidad particular de la formación en el eje de las prácticas, donde en el devenir se va construyendo el sentido de la evaluación educativa. Es un aporte que abre a nuevos desafíos, como así también al diálogo, al debate y la reflexión.

Como destacaremos en el apartado siguiente, este tema es novedoso. Si bien se han encontrado antecedentes del mismo, específicamente el sentido de la evaluación en las prácticas del Profesorado de Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de San Luis, no ha sido abordado. Esperamos que este trabajo sea un aporte de conocimiento que abra a lo nuevo pero que también promueva la recuperación de sentidos de la evaluación en las prácticas de la actualidad, para desde allí proyectados a una posibilidad, podamos ir originando, repensando y desplegando alternativas de evaluación en la formación en las prácticas.

Como fundamento filosófico y marco más general de nuestro trabajo acerca del sentido de la evaluación, acudimos a algunos desarrollos conceptuales claves de Heidegger (1927), y Foucault (1979), que posibilitan dos maneras de entender la cuestión del sentido en la filosofía contemporánea. En esa orientación, para abordar la formación en las prácticas, recurrimos a los estudios de Guyot (2009), y Sanjurjo (2009); profundizando principalmente en la evaluación educativa desde la historia hasta la actualidad, a partir de las investigaciones realizadas por Perassi (2006),(2008),(2014), Casanova (1995), Álvarez Méndez (2001), López Pastor (2009), Sverdlick, (2012), Santos Guerra (2015), entre otros.

En consonancia con este marco de referencia, la estrategia utilizada como instrumento clave en este trabajo para la recolección es la entrevista abierta (anónima), dada la importancia que conferimos aquí al discurso de los protagonistas, concebidos como aquellos que primordialmente otorgan sentidos a las prácticas de evaluación. Para ello

entrevistamos a seis formadores docentes responsables de las prácticas; cabe señalar que, si bien son siete las asignaturas del eje, un formador tiene a cargo la Práctica VI Estudio de Casos y la Práctica V (que está dividida en parte A y B). Los mismos fueron elegidos por la impronta que imprimen en la evaluación educativa y, en la formación en las prácticas, en cuanto a lo que el presente trabajo significa.

En el análisis de la construcción de sentido de la evaluación, prestamos especial atención a lo que se manifiesta en el discurso oral y escrito, teniendo en cuenta las palabras de los entrevistados, el Plan de Estudios, los programas, dispositivos e instrumentos de evaluación utilizados en estos espacios de formación de la carrera.

Esperamos así, aproximarnos a comprender los sentidos prevalentes de la evaluación educativa, abiertos a nuevos desafíos a afrontar en la formación en las prácticas del Profesorado de Educación Especial.

2. ANTECEDENTES

Por sus aportes al presente trabajo, los antecedentes de referencias seleccionados son los siguientes:

Perassi, (2008) “La Evaluación en Educación: un campo de controversias”. La evaluación en educación supone analizar una acción humana. Este fenómeno, ha acompañado la historia de la humanidad, no nació en el territorio de la educación sin embargo su impacto llegó a definir las condiciones de viabilidad del proceso educativo. Es a partir del siglo XX, que la evaluación comienza a tomar entidad propia en educación, gestando un movimiento conocido con la denominación de “docimología”.

La autora trabaja diferentes ámbitos: el sistema, la institución y el aula. Organiza el texto en cuatro capítulos; el primero refiere a un estado del arte de los sistemas de evaluación en América Latina. En el segundo, la configuración del campo de la evaluación focalizando dos instituciones: la escuela y la universidad. El tercer capítulo, rescata las nociones y representaciones sobre la evaluación educativa de docentes que trabajan en escuelas de la

Provincia de San Luis. El cuarto capítulo interroga acerca de los evaluadores que se forman en la universidad pública.

Martini y Montebelli, (2011) “Evaluación en Espacios de Residencia Docente: una ocasión para aprender”, plantean que la evaluación en los espacios de residencia se complejiza, dado que una vez evaluados y aprobados por sus profesores, los residentes están habilitados para recibir su título de profesor, que los acredita para ingresar al ejercicio del trabajo docente. La evaluación de las prácticas de la enseñanza, o de la supervisión docente, ha planteado ciertas paradojas, se ha centrado en el control de la actividad de los residentes, no ha sido contemplada como un tema de mejoramiento de las prácticas y, ha sido considerada sólo en los procesos post-activos de las mismas; teniendo implicancias sólo en los aprendizajes de los alumnos y, no en el lugar profesional que dichas prácticas connotan.

Guardia, (2009) “Sentidos y Controversias en Torno a la Evaluación de los Aprendizajes en Educación Superior”, este trabajo es uno de los antecedentes más directo encontrados. El mismo tiene como propósito hacer una descripción y un análisis de los sentidos que ha ido adquiriendo la evaluación de los aprendizajes. En esta línea, la evaluación áulica es una actividad inscripta en los procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo es un proceso que permite una retroalimentación constante entre los actores educativos. La evaluación de los aprendizajes es considerada como un proceso problemático, que toma diferentes sentidos según sea el marco teórico que se adopte y, por lo tanto, fruto de controversias. Sin embargo, existe un interés en reflexionar sobre el tema para lograr mejorar las prácticas evaluativas.

Bentolila, Pedranzani, Clavijo, (2005) “Prácticas de Evaluación en Didáctica e Innovaciones Emergentes: un debate pendiente para los formadores de formadores”, este trabajo, tiene dos vertientes. Por un lado, lo innovador asociado a la producción de estrategias, o formas de resolución de problemas, lo que permitiría ver la dimensión más creativa de la práctica docente y por otro, en tiempos de crisis, a los que la universidad no ha podido escapar, la innovación se presenta como la posibilidad de apertura de nuevos

caminos. En una aproximación a las prácticas de evaluación en asignaturas de profesorado vinculadas a la Enseñanza de la Didáctica, se interesa en profundizar en nudos problemáticos en la enseñanza de estas asignaturas, en las cuales la evaluación no sólo es contenido de enseñanza, sino que constituye una práctica ineludible en este proceso. Aportes de la Psicología, la Pedagogía y la Sociología, orientan a la comprensión crítica de las prácticas y sus posibilidades de transformación.

Divito y Pahud, (2004) “Las Prácticas Docentes en Educación Especial”. Reúne el campo de las prácticas y la reflexión sobre el conocimiento, plantea las implicaciones de “enseñar a pensar y enseñar a aprender”, como propuesta a relevar el problema con el que se encuentran los docentes de educación especial, declara la necesidad de una escuela más flexible, alegre y con capacidad de reflexionar la apertura por la diversidad. En un análisis de los problemas de aprendizaje en el área de Lengua, consideran, que comprender y producir textos es una herramienta para desenvolverse en la sociedad, presentando una reflexión sobre la práctica docente en la alfabetización inicial de niños sordos, sostienen que el aprendizaje de este sistema lingüístico tiene un valor inestimable para las personas sordas, sugieren abordajes educativos y, resaltan la importancia de la reflexión sobre la práctica.

Belardinelli, (2008) “Bases Epistemológicas y Pedagógicas en la Formación del Profesor de Educación Especial en la Universidad Nacional de San Luis”. Este trabajo se apoya principalmente en Foucault, Bachelard, Roig, retoma desde el modelo complejo de Guyot, los desarrollos de Marincevic, Riveros entre otros, para relacionarlos con la formación del Profesor de Educación Especial. Las bases y las perspectivas epistemológicas y pedagógicas en la carrera, se configuraron al interior de cinco dispositivos históricamente situados. Desde el dispositivo de gestación de la carrera, hasta el presente rupturas y continuidades revelan que, en principio las líneas de fuerzas fluctúan entre los enunciados del educador humanista y los del educador científico, operando en el devenir una preeminencia de la línea de fuerza de base epistemológica científicista, de sesgo positivista. Los discursos de la medicina y de una psicología científica de índole conductista y

psicométrico, constituyen el soporte de la pedagogía terapéutica y de la didáctica diferencial. En los últimos dispositivos, hubo rupturas en el orden epistemológico, modificando la distribución de disciplinas y sus correspondientes umbrales, de este modo, la Filosofía, la Lingüística, la Sociología, la Antropología Cultural, la Pedagogía, empiezan a tener otro espacio en el discurso de la Educación Especial.

Cada una de estas investigaciones brindó un significativo aporte teórico para la búsqueda del sentido de la evaluación en las prácticas.

3. PROPÓSITOS

PROPÓSITO GENERAL

- Comprender el sentido de la evaluación, en el eje de las prácticas del Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis.

PROPÓSITOS ESPECÍFICO

- Identificar los principales momentos de la historia de la evaluación educativa, en los que fueron cambiando y/o permaneciendo la producción de sentido/s atribuidos a la evaluación.
- Conocer los sentidos prevalentes de evaluación, que sostienen los docentes de los espacios del eje de las prácticas del Profesorado de Educación Especial.
- Abrir interrogantes sobre los desafíos para la construcción de nuevos sentidos en la evaluación educativa, en la formación de las prácticas en la actualidad.

4. ENCUADRE TEÓRICO

Para la construcción de nuestro encuadre teórico, cabe distinguir distintos niveles de análisis, de los que se han extraído diversos instrumentos conceptuales. En primer lugar, en el nivel filosófico, se recurre a desarrollos de Heidegger (1927), y Foucault (1979). Entre el nivel filosófico y el nivel disciplinar de la Educación, recurrimos a Guyot (2011), quien propone un modelo intermedio de las prácticas del conocimiento. Acercándonos al tema específico de la evaluación, acudimos a los desarrollos de Perassi (2006),(2008),(2014), Casanova (1995), Álvarez Méndez (2001), López Pastor (2009), Sverdlick (2012). Finalmente nos valemos de Sanjurjo (2009), para plantear la formación en las prácticas. Este encuadre ha sido estratégicamente elaborado para permitir una mirada compleja y fecunda de la evaluación en formación en las prácticas en el campo de la Educación Especial.

En relación con los niveles de análisis mencionados, planteamos los siguientes ejes que estructuran este trabajo:

- El Sentido del Sentido de una Práctica Humana: hacia el sentido de la evaluación educativa

- La Evaluación Educativa

- La Formación en las Prácticas. En búsqueda del sentido de la evaluación educativa

-En cuanto al *nivel filosófico*, acudimos a dos referentes insoslayables en la filosofía contemporánea para interrogar a fondo la cuestión del sentido vinculado a la condición humana. En este nivel, de los desarrollos de Heidegger (1927), rescatamos su exposición

preparatoria del análisis del Dasein, prólogo imprescindible para llegar a rescatar del olvido la pregunta por el sentido del ser.

Heidegger (1927), va a replantearse la pregunta por el sentido del ser, que ha sido olvidada y negada por la filosofía y la ciencia en nuestra cultura. Ahora bien, en nuestro presente, se torna necesario y urgente retornar a esta pregunta:

“¿Tenemos hoy una respuesta a la pregunta acerca de lo que propiamente queremos decir con la palabra ‘ente’? De ningún modo. Entonces es necesario plantear de nuevo la pregunta por el sentido del ser.”. (p.12).

El hecho es que damos por sentado una comprensión del ser y que, al mismo tiempo, el sentido del ser no esté claro, demuestra la necesidad de repetir la pregunta por “el sentido del ser”. Lo interesante respecto a la pregunta, es que todo preguntar es una búsqueda, implica, algo puesto en cuestión. El buscar está guiado previamente por aquello que se busca, además de lo puesto en cuestión. De ahí que la pregunta por el sentido del ser, en cuanto búsqueda, el sentido del ser ya está de alguna manera a nuestra disposición. Es decir, no sabemos lo que significa “ser”, pero ya cuando preguntamos “¿qué *es* ‘ser’?”, nos movemos en una comprensión del “es”, sin que podamos fijar conceptualmente lo que significa el “es”.

La pregunta por el “sentido del ser” abre a nuevos cuestionamientos, en este caso permite dar paso a la pregunta por la construcción del sentido de la evaluación, en un tiempo y lugar en el particular eje de las prácticas.

Ahora bien, para encaminarnos a rescatar del olvido la pregunta fundamental por el sentido del ser, Heidegger (1927), encuentra necesario detenerse en un análisis previo, que nos prepare para el análisis de la pregunta fundamental. En ese sentido, habría que identificar un ente señalado entre los entes, que tuviera una especial relación con el ser (entendido como tiempo). Ese ente no es otro que el hombre, que es esencialmente relación al ser, comprensión del ser, apertura al ser; esto es, es el único ente que se preocupa y se angustia por el ser (por el tiempo).

Heidegger (1927), sostiene que el ser humano (al que denomina “Dasein” o “ahí del ser” o “estar-en-el-mundo” o “existencia”), se caracteriza fundamentalmente por su

apertura al ser -ó al tiempo-. No es algo hecho, acabado o concluido, sino que “en cada caso” tiene que hacerse.

El Dasein es siempre algo concreto, situado en un mundo y en una época, junto a otros. No debe entenderse entonces como un sujeto aislado ni como un ente cerrado en sí mismo, sino constitutivamente abierto. El Dasein es, en síntesis, un estar-en-el-mundo; esto constituye una estructura compleja en la que el análisis distingue varios factores: el mundo, el “en” que liga Dasein y mundo, y el “quien” que es en el mundo.

El término “mundo” remite a una totalidad articulada de cosas (los “útiles”), personas y significados, que se entretajan en una trama familiar donde el Dasein despliega su vida cotidiana. El mundo es el ámbito “desde donde” un Dasein va siendo y la orientación “hacia donde” un Dasein incesantemente se proyecta. El mundo es, en síntesis, el proyecto inacabado y temporal del Dasein. Desde este punto de vista, afirmar que el hombre es un estar-en-el-mundo, posibilita comprender que ni hay hombre sin mundo, ni mundo sin hombre.

El "en" del estar-en-el-mundo, es decir la relación entre hombre y mundo, está constituida por tres existenciales que se dan juntos:

-La *disposicionalidad*, que se refiere a un encontrarse en el mundo a partir de una disposición afectiva básica. El hombre está yecto o arrojado en el mundo, como un ente en medio de los entes, dependiendo de ellos, pero nunca de modo indiferente, sino siempre a partir de una tonalidad afectiva, raíz de los estados anímicos, que tiñe el mundo humano y abre a la comprensión del mismo de una determinada manera. Por ejemplo, el hombre puede encontrarse en el mundo esperanzado desesperanzado, feliz o triste, etc., y esto define el sentido que le da al mundo que habita y a su propio estar en el mundo. Hay una disposición afectiva fundamental, se llama la “angustia”. Heidegger señala que comúnmente el hombre huye de ella, escapa a lo que la angustia podría revelar. Esta huida implica una vida impropia, una caída en “lo uno”, una renuncia a ser “sí mismo”.

-La *comprensión*, que define lo que el Dasein entiende e interpreta de su mundo y de sí mismo. Esta comprensión puede tener diferentes grados de elaboración, yendo desde el conocimiento práctico propio del uso de las cosas en el andar en la vida, hasta conocimientos científicos y reflexiones filosóficas elaboradas. Pero siempre, desde el inicio

de la existencia, el Dasein comprende el mundo en el que existe y desde el cual se proyecta hacia sus posibilidades.

- Y el habla, que articula estos dos momentos. El habla es raíz del lenguaje y de las palabras, que ponen de manifiesto los enlaces entre la disposición afectiva y la comprensión. Los poetas son, para Heidegger (1927), los que mejor muestran esta articulación que remite a lo propio del mundo humano, que es siempre un mundo de palabras, de sentidos y de significados, una trama lingüística que define la existencia.

El Dasein está lanzado en-el-mundo, tiene que hacerse partiendo de su mundo, con su referencia a las cosas (dependencia referencial) y a otros. El Dasein inicialmente siempre se encuentra “caído” en un mundo, tiene que darse una forma proyectándose. Aquí cabe un espacio de juego para su responsabilidad, debe hacerse a sí mismo y a su mundo en algún sentido. Ahora bien, esta dirección o sentido de su existencia puede ser el de una existencia impropia (he aquí el existente que elige negar la angustia y no asumir su mortalidad), ó una existencia propia (he aquí el existente que toma la resolución de experimentar la angustia, de dar un sentido al sinsentido radical de su vida teniendo como horizonte asumido la posibilidad más propia, de la que nadie puede escapar: la muerte).

Finalmente, Heidegger sintetiza que el Dasein, como estar-en-el-mundo, tiene la estructura del cuidado: el hombre está siempre anticipándose (yendo ó trascendiendo hacia el futuro), estando ya en un mundo (que tiene las herencias y determinaciones del pasado), junto a otros entes de los que el hombre se ocupa y se preocupa (presente). Pero esta misma estructura del Dasein como cuidado remite a las tres dimensiones del tiempo, de modo tal que esto lleva a Heidegger a concluir que el sentido del ser del hombre es la temporalidad. Estamos hechos de las tres hebras entrelazadas del tiempo, y el sentido de una existencia que se proyecta depende de cómo se vayan enhebrando (percibiendo, comprendiendo, interpretando y enunciando) los tres hilos de esta trenza.

En este análisis, la cuestión del sentido (Sinn) es fundamental: el sentido es un “existencial” propio del estar-en-el mundo ó del Dasein, que se releva como “solicitud” y “temporalidad”. El sentido es entonces algo inherente a la existencia humana, es dinámico y está en constante construcción, ya que refiere al lugar móvil que algo ocupa en el devenir temporal del proyecto de un existente, en un mundo o apertura histórica.

- Los desarrollos de Foucault (1979), que pueden reunirse bajo el enunciado: “ontología histórica de nosotros mismos”, permiten esclarecer cómo hemos llegado a ser quienes somos en un triple orden: como *sujetos de conocimiento* en un campo de saber, como *sujetos de acción* en la trama de relaciones de poder (propias de la anatomopolítica y la biopolítica) y como *sujetos éticos* y/o subjetividades, más allá de saberes y poderes constituidos.

Particularmente en su abordaje de cómo hemos llegado a ser quienes somos como sujetos de acción a partir de prácticas de poder propias de la anatomopolítica -cfr. *Vigilar y Castigar*-, el examen es identificado como uno de los “medios del buen encauzamiento”, que articula las técnicas de la vigilancia jerárquica con las de la sanción normalizadora. En tal sentido, Foucault expresa:

“El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza.” (Foucault, 1979, p.189).

El examen es un medio de vigilancia y castigo, a través de ciertos mecanismos de poder en la trama del poder disciplinario. Esta modalidad del ejercicio de poderes apunta a que los cuerpos individuales en las instituciones modernas (escuela, hospital, fábrica, campamento militar, etc.) se tornen dóciles y productivos, a partir de ser visibilizados, normalizados y examinados al interior de dichas instituciones. De entre las técnicas utilizadas por el poder disciplinario, la que más se complejiza y se ritualiza en las instituciones mencionadas, son las técnicas del examen. Una genealogía de las prácticas de evaluación exige que nos interroguemos por la procedencia y la emergencia de dichas prácticas, en las que el examen ocupó y ocupa un lugar central. Esta genealogía llega hasta nuestro presente y nuestra actualidad, incluso en los cuerpos en el automatismo de los hábitos, de modo tal que aquella técnica del examen en las instituciones normalizadoras de la época moderna sigue determinando el sentido actual de la evaluación educativa en la formación en las prácticas.

“...Se han corregido poco a poco las posturas; lentamente, una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo

vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos” (Foucault, 1979, p.124)

Las técnicas modernas del examen se comprenden mejor como ejercicios de poder al interior de dispositivos históricamente dados. Esta afirmación nos lleva a tener en cuenta una exigencia metodológica: cualquier técnica o ejercicio de poder debe ser situado en un dispositivo determinado, en relación con líneas de visibilidad, líneas de enunciación, líneas de fuerza (o de poder) y líneas de objetivación-subjetivación. Al explicar qué es un dispositivo para Foucault, Deleuze (1991) señala que éste es como:

“...una especie de ovillo, madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y, esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas, cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta: el objeto, el sujeto, el lenguaje, sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y, esas líneas tanto se acercan unas a otras, como se alejan unas de otras”. (p.155).

En esta orientación, la filosofía foucaultiana de los dispositivos nos permite pensar la complejidad de la evaluación educativa en su pasado y presente, así como plantear las condiciones de posibles transformaciones de dicha práctica.

Entre el nivel filosófico y el nivel disciplinar de la Educación, recurrimos a Guyot (2011), refiere a las prácticas del conocimiento, que producen formas de subjetividad en este caso, en el acaecer de la práctica. La autora desde el modelo de la Complejidad, posibilita un análisis de las prácticas docentes, investigativas y profesionales, modelo entre la epistemología y las ciencias sociales, que permite en este caso analizar el devenir de las prácticas evaluativas, atravesada por múltiples factores como; la situacionalidad histórica, la relación poder-saber, teoría-práctica y la vida cotidiana.

-Para profundizar en el tema específico de la evaluación educativa, retomando la historia, las concepciones, conceptos, modalidades e instrumentos de evaluación.

La Evaluación Educativa, como constructo social, práctica humana, puesta en acto en el escenario de la formación en las prácticas, adquiere nuevo sentido si tenemos en

cuenta la historia de la evaluación, por lo que acudimos a los escritos de Domínguez Fernández (2000); Sverdlick (2012); Perassi (2006), (2008),(2014), entre otros.

En la Antigüedad, en China, los maestros ya realizaban prácticas evaluadoras, en Grecia algunos filósofos se valieron de cuestionarios para evaluar; en Roma también estuvo presente la evaluación. Mc Reynold (1975), sostiene que, en el Siglo II, el tetrabiblos, adjudicado al astrólogo Ptolomeo, fue el primer tratado de evaluación que buscó verificar un producto de la instrucción.

En la Edad Media, se aplicaba en el ámbito universitario, el examen oral, sometido a tribunales, estos eran constituidos por maestros que evaluaban.

Con la Modernidad entre los Siglo XV y XVIII, el Renacimiento empieza a utilizar la observación como procedimiento selectivo en el examen de ingenieros. Las instituciones educativas, a partir de 1700, van generando normas para los exámenes escritos y, en esta época en general se evaluaba de manera individual.

En la Edad Contemporánea, en el Siglo XIX, surgen una serie de acontecimientos que formaron parte de factores decisivos para el surgimiento del campo evaluativo. La mitad del Siglo XIX, es el auge de las corrientes filosóficas positivistas, se impone el método científico, donde la verdad está en los datos, cobra identidad la observación, la experimentación, la objetividad de la medida y evaluar era sinónimo de medir. La era Industrial dejó su huella, la mano de obra era especializada, la selección se hacía por mecanismos de acreditación. Comienza a utilizarse los métodos cuantitativos y cualitativos.

A fines del Siglo XIX y principio del XX, el modelo evaluativo vigente era médico-psicométrico a través de test estandarizados, como el test de inteligencia, se medía el desempeño escolar. Guba y Lincon (1989), investigaron sobre la evaluación a nivel macro. Considerada la *primera generación en evaluación*, por lo que dio en llamarse la generación de la medida.

Gross y Pereyra (2014) explican que ésta mirada deviene de principios de Siglo en Francia, cuando Binet y Simon a pedido del Ministerio de Educación, elaboran un test de inteligencia, de gran impacto en el campo de la Educación Especial, consistía en tomar una prueba con el fin de identificar a los niños que tenían dificultades escolares y, así poder brindarles apoyos, pero sucedió que utilizaron las escalas de inteligencias estandarizadas

para evaluar a todos los niños, independientemente de su contexto, y a partir de las cuales concluían que eran menos inteligentes los niños inmigrantes que hablaban otro idioma, los niños pobres entre otros

Luego Terma crea el conocido cociente intelectual (CI), en el que un puntaje expresa el resultado de una prueba de inteligencia, se clasifica a las personas con discapacidad intelectual en retardo mental, fronterizo, leve, moderado, grave y profundo. Es en este Siglo que surge la Docimología, estudio de la evaluación, como resultado se va a cuestiona a los psicólogos. Tyler (1902-1927) preocupado por lo curricular, realiza en educación una propuesta sistemática de evaluación.

Por su parte, Guba y Lincon (1989), identifican una *segunda generación de la evaluación*, como señala Perassi (2008), caracterizada por la descripción. Domínguez Fernández (2000), explica que se está transitando el momento de la evaluación conductista.

Como reacción a este modelo emerge la evaluación humanista, que es simultánea con la concepción cognitivista, en la que se focaliza ya no en el resultado, sino en el proceso, en este enfoque la evaluación cognitivista prioriza los procesos mentales de los sujetos, el currículum ya no se va a pensar como actividad, sino abierto en construcción. Algunos autores ponen la mirada en el proceso de construcción como ser; Piaget, Ausubel entre otros.

Luego la *tercera generación de la evaluación*, tiene que ver con el juicio, es decir en la que evaluar es la emisión de juicio de valor.

Posteriormente hacia la última parte del siglo pasado, surge la evaluación sociopolítica y crítica, en la que importa tanto el proceso como el resultado, mediado por la definición de criterios como acuerdo entre las partes, el currículum se piensa como una intervención transformadora de esa realidad. Se otorga visibilidad al evaluado, esta concepción tiene una importante adhesión en los espacios democráticos, es la que se llamó la *cuarta generación de la evaluación*, respondiente y constructivista, la misma es considerada en el marco de una institución, se necesita de otro que evalúa, pero a pedido de quien es evaluado.

Perassi (2014), aclara que en el ámbito macrosistémico, el desarrollo que tuvo la evaluación educativa en el siglo pasado, se enfatizó en los '90. La mayoría de los países

latinoamericanos en sus agendas políticas, dieron un lugar a sistemas nacionales de evaluación. La preocupación dejó de estar centrada en el acceso y extensión de la escolaridad, para desplazarse hacia otros aspectos del sistema educativo como; los contenidos curriculares, las organizaciones, la gestión, la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Movimiento que incidió en las concepciones de las prácticas evaluativas, se producen cambios conceptuales, metodológicos y estructurales.

Por su parte Álvarez Méndez (2001), en relación al sujeto, resalta que evaluar con intención formativa, es una actividad crítica de aprendizaje que va a actuar al servicio del conocimiento y, que de ninguna manera puede darse sin sujeto. Además Perassi (2008), tiene presente la importancia del análisis de distintas concepciones, dejando ver que es más amplio hablar de las concepciones de evaluación, que del concepto de evaluación; las concepciones de evaluación se relacionan con las formas en que los sujetos entienden y, asumen el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana, alude al posicionamiento que adoptan las personas respecto a la evaluación, abarca modos de pensar y de hacer evaluación educativa, en un proceso sistemático, que en el accionar cotidiano ofrece información, transforma, justifica o desacredita.

La autora destaca que, las concepciones de evaluación son develadas a partir de los actos. Según la concepción de evaluación que se sostenga, se va a poner en acción un modo u otro de entender el concepto de evaluación. En esta dirección Casanova (2011), aborda una perspectiva de evaluación, que favorece la educación inclusiva, válida para las sociedades democráticas, y López Pastor (2009), pone el acento en el concepto de evaluación democrática, en las que la práctica de la evaluación, en su función formativa tiene fuertes implicaciones éticas.

Algunos de estos conceptos son criticados por la autora Sverdlick (2012), sobre evaluación educativa analiza los orígenes históricos y contingente, profundiza en las ideas que se sustentan en distintos momentos de la historia, los actores que se van apropiando de ellos, los contextos que habilitan a cada discurso y, va más allá del carácter formativo en la concepción de evaluación, en el sentido de que; no solo tiene que ver con docentes y estudiantes construyendo nuevos conocimientos en el transcurso del propio proceso; sino que sobre todo, la evaluación es un dispositivo que ha operado y opera como regulador de

la carrera docente, esto se concreta en un campo de negociaciones de prácticas políticas; lo que lleva a que en la formación en las prácticas, la búsqueda de la construcción de sentido de la evaluación educativa, plantee retos teóricos-prácticos.

- *Para remitirnos a la formación en las prácticas*, recurrimos a Sanjurjo (2009), en sus desarrollos sobre los dispositivos de formación en la práctica, señala la importancia de las prácticas reflexivas durante todo el proceso de formación, tanto inicial como de desarrollo profesional. Se detiene en los dispositivos que pueden favorecer el análisis y la organización del trabajo en los espacios de formación, de tal manera que los aportes teóricos permitan revisar los modelos acrílicos de hacer docencia, internalizados en la propia trayectoria o construidos socialmente.

Por lo tanto, la evaluación en la formación en el eje de las prácticas del Profesorado, al poner en juego situaciones singulares, no puede referir a un solo aspecto, sino que debemos tener en cuenta que enlaza un proceso colectivo, histórico, crítico, de compromiso, incertidumbre, flexibilidad, y desafíos.

Por lo dicho, emprendemos este trabajo, por considerar la temática importante, con la expectativa de brindar un aporte, que pueda proyectar, abrir al debate como así a nuevos interrogantes.

CAPÍTULO II

CONTEXTO SITUACIONAL. LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

El sentido de la evaluación educativa no es estático, se va construyendo en una situación social, histórica y existencial determinada. De allí que todo abordaje de este problema exige su ubicación en un tiempo y en un lugar particular.

A partir de Heidegger (1927), podríamos decir que, arrojados a nuestras posibilidades existenciales, en un mundo que es una trama de cosas de las que nos ocupamos, de otros de los que nos preocupamos, de palabras, sentidos y significados, nos anticipamos o proyectamos hacia el porvenir retomando herencias. Pasado, presente y futuro se entrelazan en el proyecto en devenir que es una existencia humana, y en esa trama tiene lugar la atribución de sentido a lo que somos, lo que hacemos y el mundo en que existimos. Esta atribución de sentidos remite aquí a una práctica humana: la práctica de la evaluación. Podríamos decir entonces que la evaluación es atribución de sentidos, revisión de sentidos atribuidos, en la dinámica de un proyecto existencial. Asimismo, que el sentido de la práctica de la evaluación se va modificando y reconstruyendo en esta dinámica. Con Heidegger entonces, podemos sentar las bases existenciales de esta práctica. Particularmente nos interesa abordar la evaluación educativa en la formación en la práctica de docentes de educación especial, en las particularidades de su contexto situacional.

Yendo más específicamente a esta práctica, el Modelo de la Complejidad propuesto por Guyot (1999), que es un modelo intermedio entre la epistemología y las ciencias sociales, nos facilita una entrada para el análisis de las prácticas docentes, investigativas y profesionales en el que se va constituyendo y modificando determinados sentidos del proceso de evaluación.

En este modelo de Guyot, uno de los ejes de análisis de las prácticas del conocimiento consiste en el eje “poder-saber-sujeto”, tomado de Michel Foucault.

Precisamente la filosofía de los dispositivos que este pensador propone nos lleva a afirmar que el sentido del proceso de evaluación siempre se da al interior de determinados dispositivos de los que cabe hacer una genealogía. Así, Foucault (1979), encuentra el comienzo de las prácticas de examen en las instituciones europeas modernas a fines del siglo XVIII, en dispositivos que apuntaban a la disciplina de los cuerpos en dichas instituciones, mediante un conjunto de procedimientos que apuntaban a vigilar y a encauzar la conducta de los individuos para hacerlos dóciles y útiles.

"Vigilancia, ejercicios, maniobras, calificaciones, rangos y lugares, clasificaciones, exámenes, registros, una manera de someter los cuerpos, de dominar las multiplicidades humanas y de manipular sus fuerzas."
(Foucault, 1979, p.5).

Es importante tener en cuenta, desde aquellas prácticas de examen, que se hallan en el comienzo de las Ciencias Humanas, hasta las actuales prácticas de evaluación, análisis histórico situado que nos permite visualizar cómo se han ido modificando los sentidos de estas prácticas.

2.1. CONTEXTO SITUACIONAL

No es lo mismo hablar de la “evaluación educativa” como expresión abstracta y descontextualizada, a referirnos, al sentido de la evaluación educativa en el Profesorado de Educación Especial del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, en los tiempos de hoy, por el carácter humano e histórico que imprime.

Foucault (1979), se refirió específicamente al examen y ha permitido que podamos ver como en un tiempo, la disciplina suscitó un conjunto de procedimientos, que implicó maneras de manipular fuerzas y someter los cuerpos, en instituciones como, prisiones, hospitales, el ejército, escuelas.

"...se ha desarrollado en el curso de los siglos clásicos, en los hospitales, en el ejército, las escuelas, los colegios o los talleres: la disciplina."
(Foucault, 1979, p.6)

En la actualidad el Profesorado de Educación Especial, es una carrera de grado de cuatro años de duración, que otorga el título de Profesor de Educación Especial.

La formación se rige por el Plan de Estudios N° 13/00 y su modificatoria de marzo de 2005. Parte de una concepción de la educación especial y de la formación de profesores, que considera los cambios en el Sistema Educativo, científicos y tecnológicos ligados a contextos históricos, políticos, sociales y culturales. En la fundamentación plantea que las perspectivas críticas han permitido comprender cómo la clasificación, la etiquetación y muchas de las experiencias educativas, aseguran cierta reproducción cultural; y que hablar de diversidad, debería suponer un modo alternativo de considerar las diferencias y la inclusión, como un derecho de abordar la práctica educativa.

Asimismo, en el Plan de Estudios, se encuentran explícitos los siguientes Alcances: que el egresado sea capaz de planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en su área de conocimiento específico. Asesorar en lo referente a los aspectos teóricos metodológicos de la enseñanza de “alumnos con necesidades educativas especiales”. Investigar la práctica docente en el ámbito de la Educación Especial.

El currículum se organiza en cinco trayectos formativos; un trayecto de formación general, uno de formación especializada centrada en los niveles en que el profesor de educación especial ejercerá su rol; un trayecto de formación focalizado en la enseñanza de áreas disciplinares; uno de orientación en temáticas determinadas, constituido en la actualidad por los cursos optativos y; un trayecto de aproximación a la realidad educativa común y especial de construcción de la práctica profesional docente. Este es el trayecto del “eje de las prácticas” es donde emplazamos el presente trabajo.

El “eje de las prácticas” es concebido como un conjunto de actividades que buscan conectar al estudiante con las problemáticas más relevantes de su futuro campo profesional, atraviesa la carrera de primero a cuarto año, constituido por las siguientes asignaturas: Práctica I: “La Problemática de la Realidad Educativa”; Práctica II: “La Práctica Educativa,

las Instituciones y el Contexto”; Práctica III: “El Niño de Alto Riesgo”; Práctica IV: “Didáctica y Práctica Docente en el Aula”; Práctica V: “Observación y Prácticas de la Enseñanza” (Parte A); Práctica V “Práctica de la Enseñanza” (Parte B); Práctica VI: “Estudio de Casos” y Práctica VII: “Práctica Profesional”.

El Plan de Estudios propone en cada una de estas asignaturas, una articulación horizontal entre las materias del mismo cuatrimestre y año; y de forma vertical entre las asignaturas prácticas de los años anteriores y posteriores, para nutrir en dialéctica la teoría y la práctica, con los aportes interdisciplinarios de la malla curricular.

2.2. LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO SITUACIONAL: EN BÚSQUEDA DEL SENTIDO PREVALENTE

Desde el Modelo Complejo Guyot (1999), destaca que es un modelo intermedio entre la Epistemología y las Ciencias Sociales, que posibilita el análisis de las prácticas docentes, investigativas y profesionales, focaliza diversos contextos; en este caso, el microespacio de la evaluación en la formación en las prácticas, institución, Sistema Educativo y sistema social, atravesados por los ejes de la situacionalidad histórica, vida cotidiana, poder-saber-sujeto y relaciones teoría-práctica. De los cuales en algunos haremos mayor hincapié para visibilizar en la formación en las prácticas la construcción de sentido prevalente de la evaluación educativa en toda su complejidad.

La construcción del sentido de la evaluación educativa, implica una relación dinámica de tres términos en constante devenir y transformación mutua, *el formador*, *el estudiante practicante* en formación y *el conocimiento*, que hemos especificado a partir de algunos de los discursos de los docentes formadores:

“La evaluación es una instancia dentro del proceso de aprendizaje donde ‘uno’ puede conocer los ‘conocimientos’ que el ‘alumno’ pudo construir a partir de tu propuesta de enseñanza, los procesos por los cuales aprende como también las dificultades que se le presentan.” (Formador N° 5).

La evaluación se da en la dinámica de estas relaciones, en la que también es parte la función del coformador, que es el docente de la escuela asociada que da un lugar al estudiante practicante, formadores de terreno al decir de Perrenoud (2001). Un entrevistado da cuenta de este trabajo conjunto, al explicitar que al evaluar elaboran criterios entre el docente formador, coformador y el estudiante practicante:

“Nosotros lo que usamos, (para evaluar) son los criterios que vamos elaborando con los ‘coformadores’ y los alumnos que tiene que ver con tres ejes, la parte de diagnóstico y planificación, la practica frente al grupo y el cumplimiento de las normas, eso va cambiando año a año.”
(Formador N°6).

La evaluación del practicante, es una de las tareas más controvertidas del docente coformador, Sanjurjo (2009), explica que ésta tarea muchas veces se oculta, dado que la evaluación suele estar aceptada como parte de la actividad del formador, pero no es bien tolerada como actividad a cargo de algunos coformadores, incluso a veces es la misma institución formadora la que no valora el aporte del docente coformador en la evaluación del practicante.

“Uno de los aspectos más controvertidos de la tarea del profesor coformador es la evaluación del residente, ya que implica un compromiso y, una responsabilidad que a veces se trata de soslayar.” (Sanjurjo, 2009, p.236).

El practicante en formación, se forma a sí mismo con la mediación del docente, para luego poder acceder al título de profesor de educación especial. Entre ambos, va a operar la mediación del conocimiento, teorías y prácticas vinculadas con el campo de la Educación en General y de la Educación Especial en particular, provenientes de distintos campos disciplinares, de la Psicología, la Biología, las Ciencias de la Salud, Ciencias de la Educación, Sociología, Antropología, Lingüística, entre otras.

En este estudio, dado el alcance del mismo, recordamos que el acento está puesto en el discurso de los formadores, docentes responsables de las asignaturas del eje de las

prácticas, por su impronta en la evaluación educativa. Denominamos formador al docente mediador, desde una posición en la que consideramos que la formación remite a una dinámica, a través de la cual uno se forma a sí mismo. Ferry (1997), se va a referir a la formación en la práctica, puntualmente a los enseñantes entre la teoría y la práctica, también a las condiciones para ejercer prácticas, lo cual presupone contar con conocimientos, habilidades y con cierta representación de la profesión docente que a futuro va a ejercerse y, de quien es el otro con el que interactuará en la práctica. Este proceso de formación se da en una dinámica de desarrollo personal, a través de la cual uno se forma a sí mismo. Formación que se da por mediaciones, que pueden ser diversas. Los formadores son mediadores, pero también lo son las lecturas de distintos autores, las distintas situaciones de la vida cotidiana del aula, las evaluaciones, los acontecimientos, las eventualidades, la relación con el otro en la práctica misma. La práctica confronta al estudiante con situaciones particulares, en las cuales puede apelar a los conocimientos construidos a lo largo de su formación, y a la vez que se proyecta va realizando elecciones pedagógicas.

Sanjurjo Liliana (2009), invita a pensar la formación docente como trayecto, que no abarca solo la formación universitaria, sino que es un proceso que deviene de antes, en el que entra en juego, la biografía escolar del practicante, la propia experiencia, los recorridos por la escuela, el perfeccionamiento, la capacitación, las posibilidades de intercambio y socialización.

Por lo tanto, los dispositivos que se utilizan, los conceptos, los métodos, los modos y desafíos en evaluación, no son la formación en sí, sino medios para la formación, de ahí la importancia de tener en cuenta, que cada uno es un sujeto en formación.

En este contexto situacional particular de búsqueda de sentido de la evaluación educativa tenemos que tener en cuenta, como sostiene Sanjurjo (2009), que la formación en las prácticas requeridas para un trabajo, no se pueden adquirir por imitación y que todo grupo social, para la supervivencia individual y colectiva, se preocupa por enseñar a las nuevas generaciones prácticas diversas.

Las Prácticas docentes, sostiene Guyot (1999), desde el paradigma de la complejidad entraña el ejercicio de una práctica social específica, que se realiza en

determinados espacios institucionales, cuya organización y objetivos garantizan el sistema de relaciones subjetivas que la hacen posible.

Además, no hay práctica docente sin prácticas de enseñanza, es Michel Foucault quien plantea una diferencia entre enseñanza y práctica de enseñanza. Hablar de enseñanza supone una aceptación de universales abstractos, válidos para todos los tiempos y lugares. Sin embargo, no es lo mismo referirse a las prácticas de la enseñanza, porque éstas remiten al orden de la singularidad, que como práctica social tiene lugar en un contexto histórico y, en determinados espacios institucionales. Es por ello que es necesario cuestionar cierta manera tradicional de entender las prácticas de enseñanza, para abrir camino hacia una dinámica en la que las prácticas docentes habiliten otro sentido de la evaluación educativa.

Cada problemática que plantea la práctica es singular, Sanjurjo (2009), ha diseñado dispositivos, que requieren de acciones construidas para ser resueltas, dado que las mismas suponen no sólo, la mejora de aspectos técnicos de la tarea, sino de asumir responsabilidades ante una práctica social. Considera, además, imprescindible volver a pensar los modelos acrílicos de hacer docencia, como así el aprendizaje de una actitud reflexiva que active un lugar de compromiso, de revisión y de apertura. También para Anijovich y otros (2014), las prácticas docentes que posibilitan prácticas reflexivas, no es algo menor, en sus análisis de los dispositivos de formación van conformando una trama en un trayecto, en el cual las prácticas reflexivas están en el núcleo de la identidad y de la formación docente. En éste plano de las prácticas docentes, el discurso de un docente formador, menciona que los estudiantes realizan una reflexión sobre la propia práctica:

“Una reflexión sobre la propia ‘práctica docente’ de los alumnos teniendo como eje la planificación que realizaron del taller, pudiendo relacionar su propia práctica con el marco teórico” (Formador N°4).

Cada asignatura del eje de las prácticas, está propuesta para que se articule de manera horizontal y vertical, en dialéctica con los aportes de las distintas materias de la currícula, pero esta articulación tiene sus cuestiones:

“Esta es una producción colectiva entre todos los profesores de primer año y el equipo de práctica. Este trabajo colectivo está bueno porque lo

hacemos en equipo, pero si se lo mira desde una disciplina tiene hasta incoherencias, porque para realizarlo hay que consensuar y a veces pasan estas cosas.” (Formador N°1).

En dos de las asignaturas de formación en las Prácticas, los discursos de los docentes formadores destacan que en las mismas los estudiantes realizan tareas de investigación en las que utilizan distintos instrumentos de recolección de datos; Alfonso (2009), ha reparado en los dispositivos de la investigación educativa, así como los instrumentos que posibilitan la recolección de información, y señala que éstos, no sólo son importantes para el análisis de la práctica, sino también para la formación y, la mejora de las mismas. Entre los instrumentos de recolección de datos los más utilizados son la observación y la entrevista para luego realizar análisis a partir de marcos teóricos aportados en algunos casos, por las asignaturas del mismo año o de años anteriores, en procura de una articulación, luego elaboran un informe, entre otros. Al respecto el discurso de un docente formador comenta que:

“La práctica tiene particularidades distintas a la otra materia que doy, es la primera aproximación al campo cruzando con algunos elementos teóricos pocos, pocos porque la idea es que se cruce con los elementos teóricos de las otras materias, es la primera aproximación a la “instancia de investigación”, aparece la observación la entrevista y el informe final.” (Formador N°1).

El microespacio de las prácticas de evaluación educativa y, la construcción de su sentido en la formación de docentes de educación especial, la podemos ubicar, ya no sólo en el aula universitaria, sino también en las aulas de las instituciones coformadoras, como las escuelas asociadas, grados comunes en escuelas comunes, en grados especiales y niveladores de aquellas escuelas comunes que aún lo implementan, en grados de escuelas especiales, en salas de Centros de Día, de Centros de Rehabilitación, en salas de hospitales, entre otros.

Asimismo, en algunas oportunidades se han realizado prácticas en espacios de servicios a la comunidad, clubes, casas de barrios de sectores populares, albergues, comedores, estancias de trabajo con animales como equino terapia, entre otros espacios sociales, en los cuales, en la actualidad, sería necesario mayor intercambio, para la realización de prácticas de educación no formal vinculadas a las asignaturas del eje de las prácticas.

En éste microespacio de prácticas de formación ubicamos la Institución, en este caso, la institución formadora es el Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Pero como vemos ésta Institución no es la única, porque además la formación en las prácticas, remite a otra Institución en el que se torna en algún sentido el acto evaluativo, tanto en un contexto de educación formal donde el estudiante realiza sus prácticas, es decir la Institución coformadora denominadas Escuelas Asociadas en este caso Escuelas Comunes y Especiales; también en Centros de Día, en Centros Educativos-Terapéuticos, en el Servicio de Sordos de la Clínica Fonoaudiológica, entre otros.

Un entrevistado en su discurso indica, que en la asignatura en la que está a cargo, el grupo tiene posibilidades de elegir o seleccionar una escuela:

“Cada grupo debe seleccionar una “escuela” (especial o a una que esté haciendo integración); buscar material sobre la problemática o discapacidad de los alumnos que se estén integrando en esa escuela...”
(Formador N° 2).

También la formación en las prácticas, se despliega en espacios de educación no formal, son espacios en general, poco utilizados en la formación del educador especial; conllevan un gran desafío para la formación dado que generan otras experiencias de prácticas. En estos espacios, se han realizado prácticas puntuales como ser; en un Comedor, en Centros de Salud, en el Hospital Policlínico Regional, en un Centro de equinoterapia.

En la ciudad de Rosario comenta Sanjurjo (2009), que desde hace algunos años algunas instituciones formadoras han instrumentado un mapa de escuelas asociadas, dando un paso para pensar una red socioeducativa.

Son interesantes estas búsquedas de estrategias para trabajar de manera vinculada entre instituciones, en las que un tema complejo es la evaluación del practicante. Al constituir equipos de trabajos entre las instituciones, el formador y el coformador, brindan apoyo y acompañamiento a los estudiantes en sus prácticas, entonces la evaluación educativa, ya no sólo puede ser abordada desde el Profesorado:

“Romper con esos paradigmas, para poder trabajar también con la institución coformadora, la autoevaluación y la coevaluación, es el formador, el coformador y un par, hacemos que se observen entre ellos”

(Formador N°6).

A su vez, la institución es un *sistema abierto al Sistema Educativo* en incesante modificación. El Sistema Educativo, ha impactado de diferentes modos en la Carrera en general y en la formación en las prácticas en las que se concreta la evaluación educativa en particular. A partir de los ‘70 en Europa y Estados Unidos y, desde la década de los ‘90 en Argentina, se vienen suscitando nuevos desafíos teóricos y prácticos en el campo de la educación especial.

Por lo que analizamos en este punto los nuevos lineamientos en educación especial, para pensar el sentido de la evaluación en las prácticas:

En la actualidad ya no se concibe la idea de la educación especial como paralela a la educación común, sino que es una modalidad del Sistema Educativo y se rige por el principio de inclusión educativa. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en el Artículo 42 que la Educación Especial es una modalidad del sistema educativo, destinada a asegurar el derecho de la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial, se rige por el principio de inclusión educativa.

El origen de la inclusión, surge en 1990 en el foro internacional de la UNESCO celebrado en Jomtien en Tailandia. En 1994, en la Declaración de Salamanca, se profundiza y sostiene la inclusión como principio central, que ha de guiar la política y la práctica de la construcción de una educación “para todos”.

La Educación inclusiva, se dirige a todos los estudiantes, como miembros de derechos en una escuela abierta a la diversidad. Y es definida en la Resolución del Consejo Federal de Educación N°155/11 como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

La inclusión, es un principio que contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos/as. Mientras que la integración escolar, por su parte, es una estrategia educativa que tiende a la inclusión del estudiante con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común.

Asimismo, ésta Resolución N° 155/11 explicita, que la inclusión e integración, deben vincularse y repensarse en las prácticas.

Todos estos son contextos abiertos al sistema social, contemplados en la construcción de sentido de la evaluación educativa, en la formación en las prácticas en el Profesorado de Educación Especial, la cual no es ajena a las transformaciones sociales marcadas por el neoliberalismo.

Sverdlick (2012), en sus estudios, resalta que hay que contextualizar las políticas y, las prácticas de evaluación en el marco de las políticas evaluativas y contexto social que le dan sentido:

“...la evaluación cobra significado si se considera en un marco político y en un contexto social particular.” (Sverdlick, 2012, p.18).

Guyot (1999), señala que es importante vincular la *situacionalidad histórica con la vida cotidiana*, concepto tomado de Heller (1991), ya que la situación histórica es vivida por cada sujeto, de acuerdo al tiempo vital de su existencia, según la situación que le toque vivir a cada uno.

La vida cotidiana es, entonces, el micro-tiempo y el micro-espacio del quehacer de la formación en las prácticas de todos los días, que afecta a cada sujeto y, en el que, se va construyendo un sentido de la evaluación educativa en la formación en el eje de las prácticas.

Esta vida cotidiana es la trama que constituye a los sujetos en todos sus aspectos y es a la vez la red en la que tales sujetos pueden operar cambios. Por ejemplo; al evaluar, en la vida cotidiana, puede darse en la trama del poder disciplinario tanto desde modos de examen individual para la vigilancia y el castigo que determinan los cuerpos y los hábitos, a otros modos, como lo presenta un discurso de un docente formador, que procura evaluar a partir de una interacción dialógica. Se trata de las posibilidades que cada sujeto y grupo pudo construir, hacer propuestas para proyectarse y transformar el sentido de la evaluación en su cotidianidad, en cuanto sujeto formador, coformador y practicante:

“En el proceso, ahí haces que la evaluación sea un proceso de aprendizaje, en la interacción dialógica que en muchos casos puede pasar de ser una sanción negativa a pasar a ser constructiva.” (Formador N°5).

En síntesis; en este contexto situacional de la formación en las prácticas, lanzados en-el-mundo, tenemos que hacernos partiendo de nuestro mundo, con referencia a las cosas y a otros-. Es en este estar-en-el-mundo de hoy, el sentido de la evaluación educativa se convierte para nosotros en una problemática. Problemática que implica ejercicios de poder, al interior de dispositivos históricamente situados en la trama del poder disciplinario y del poder de control social, y en torno a la cual, docentes formadores, coformadores, estudiantes practicantes, estudiantes en general, graduados y actores de la comunidad, tenemos todavía mucho por debatir y aportar. En el próximo capítulo abordaremos el tema de los sentidos prevalentes de la evaluación educativa en la formación en las prácticas.

CAPÍTULO III

LOS SENTIDOS PREVALENTES DE EVALUACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS

En esta época, en esta historia y lugar; entre las posibilidades nos abrimos a la pregunta por el sentido de la evaluación educativa en la formación en las prácticas.

En una trama lingüística que, en el presente, entrelaza el pasado y el futuro; el hombre “caído” en un mundo, se proyecta. La pregunta por los sentidos prevalentes nos remite al Dasein que es un estar-en-el-mundo. El hombre está lanzado, tiene que hacerse partiendo de su mundo, con su referencia a las cosas y a otros; se encuentra en el mundo a partir de una disposición afectiva y se abre a la comprensión del mismo de una manera determinada, para proyectarse hacia sus posibilidades.

La evaluación está implicada en el dispositivo construido en una sociedad; en el dispositivo de formación de la carrera, en el accionar de los sujetos; como práctica humana vendría a poner de relieve relaciones de poder-saber y sujeto. Sustentada en bases epistemológicas, se trató tiempo atrás de prácticas de poder propias de la anatomopolítica en la trama del poder disciplinario, en las que el examen ha sido utilizado como un medio de vigilancia y castigo.

En el devenir de la evaluación su sentido no llega dado, no es neutro, sino que abierto a una posibilidad lo vamos construyendo, proyectados en la formación en las prácticas, nos alertamos que éste es uno de los aspectos más intrincado, implica conflictos, acuerdos, desacuerdos.

Los discursos de los formadores, profesores responsables de asignaturas del eje de las prácticas, dan cuenta de esto, en la actualidad algunos de ellos procuran romper con matrices y paradigmas tradicionales y, realizan una reflexión interpelando, ciertos sentidos estáticos de evaluación legitimados:

“... el problema es romper con estos ‘paradigma’ que tenemos que la evaluación tiene que ser para controlar, para acreditar y romper con estas

matrices y, que el que evalúa sea siempre el docente responsable” (Formador N°6).

Por lo tanto, la evaluación educativa en el eje de las prácticas del profesorado de educación especial, la construimos al interior de un particular dispositivo formativo que va a implicar, determinados paradigmas, concepciones, conceptos, en un campo de prácticas políticas.

Las concepciones de evaluación, atraviesan y se visibilizan en las prácticas, en los discursos, en los dispositivos que se utilizan, en el quehacer cotidiano entre otros; en el ámbito educativo se encuentran diferentes concepciones, según, manera de entender y asumir los sujetos no solo la evaluación aislada sino, en su contexto histórico y, socio-político. Perassi (2014), explica una cuestión fundamental, que la concepción de evaluación involucra formas de entender y asumir el hecho educativo, develadas a partir de los actos.

“...las concepciones de evaluación se interpretan (...), como las formas que poseen los sujetos de entender y asumir el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana. Las mismas aluden al “posicionamiento” que adoptan las personas, respecto al fenómeno en estudio.” (Perassi, 2014, p. 48).

Sucede entonces, que los sujetos pueden enunciar determinada concepción acerca de la evaluación, pero la autora explica que, los discursos no siempre dan cuenta de sus concepciones, de lo que subyace, porque son los actos de cada sujeto lo que devela la verdadera concepción.

Pero aquí, el hincapié es en el concepto de evaluación, el cual tampoco es simple o reducido, dado que las prácticas evaluativas de por sí son complejas.

3.1. EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El concepto de evaluación no tiene una única interpretación, significado y sentido. En el diccionario etimológico, refiere a un aspecto que hemos visto presente en la formación en las prácticas, que es el sentido de valorar. La palabra valor, proviene del latín *valere* que significa “ser fuerte”, de ahí la palabra evaluar significa, estimar valor, con el prefijo (ex) viene a indicar un adentro y un afuera; evaluación quiere decir acción y efecto de evaluar, valoración de algo o alguien, análisis que determina su valor o importancia.

En tanto la evaluación educativa, es un proceso sistemático e intencionado, que a partir de datos recabados va a ir posibilitando aproximarnos a conocer de manera singular una situación, impartir un juicio de valor, tomar decisiones e intervenir optimizando la propuesta educativa. Perassi (2013), define a la evaluación como:

“...un proceso sistemático e intencionado de búsqueda de datos acerca de algún aspecto u objeto de la realidad, para elaborar un juicio de valor que permita fundamentar la toma de decisiones sobre dicho aspecto, procurando avanzar hacia la mejora del mismo”. (Perassi, 2013, p.2).

En la cotidianeidad de la formación en las prácticas, múltiples sentidos del concepto de evaluación educativa están de algún modo presentes de forma explícita en los discursos de los docentes formadores; lo cual no solo se trata del modo de nombrar determinados conceptos, sino que el sentido que vamos construyendo representa en el tiempo una puja de poder.

Es que, en la evaluación educativa, su concepto incluye una lucha en el campo del discurso, Sverdlick (2012), refiere a una disputa de significados, por lo tanto, los sentidos construidos no abarcan solo una cuestión semántica por cómo nombrar con palabras determinados conceptos, sino fuerzas por imponer cierta hegemonía, en un campo de prácticas políticas.

En el presente estudio, al indagar sobre los sentidos prevalentes de evaluación educativa en la formación en las prácticas, se encontraron que algunos discursos dan cuenta

de una cierta tensión, como de una intensión de ruptura con modalidades de la evaluación tradicional:

“Nosotros estamos trabajando con el concepto de evaluación como formando parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, no es la evaluación de antes.”
(Formador N°6).

Pero a la vez, también está presente el concepto de evaluación educativa en la formación en las prácticas, con sentidos ligados a la calificación, la medida, la nota.

Esto puede deberse a varios factores:

- Por estar la evaluación ligada y delimitada por mecanismos y dispositivos de acreditación y de promoción, desde bases políticas que atraviesan el sistema educativo.

-Por responder más a una “lógica institucional y social”, muchas veces el sentido de la evaluación educativa en las prácticas, si tenemos en cuenta los estudios de Sanjurjo (2009), tienen que ver con la acreditación que responde más a una “lógica institucional y social, que al proceso de aprendizaje de un sujeto”.

Y aquí entra en juego el poder delegado por la sociedad, en este caso al Profesorado de Educación Especial como institución formadora y, por ende a los docentes formadores, que son los encargados de certificar, muchas veces orientando a la evaluación en un sentido que tiende a la acreditación.

-Por ciertas exigencias de acreditación para que el estudiante pueda aprobar cada práctica, que son demandadas desde lo administrativo.

Como podemos observar, en el régimen de aprobación de los programas de las asignaturas del eje de las prácticas; tomamos uno a modo de ejemplo. En programa de la Práctica II: La Práctica Educativa. Las Instituciones y El Contexto, de segundo año del Profesorado de Educación Especial; queda explícito que la evaluación será en proceso, de cada grupo y de cada estudiante en particular.

Se evalúa la participación en la búsqueda bibliográfica de información, la visita y registro en las escuelas, el trabajo de campo, la elaboración y toma de entrevistas, los aportes relacionados con la temática, la elaboración de las entregas escritas parciales. Al final del cuatrimestre, cada uno de los grupos expone en forma oral y presenta un informe.

Para promocionar, la aprobación está dada por el 100% de asistencia a los encuentros semanales, la exposición oral en grupo y la presentación del trabajo final escrito, la calificación mínima es 7(siete).

Cabe aclarar que ésta Aprobación por Promoción sin Examen Final, está estipulada mediante la Ordenanza CS N° 13/03, Artículo 34, para todos los cursos establecidos en los Planes de Estudios, que se dictan en la Universidad Nacional de San Luis, los cuales, podrán ser aprobados mediante el Régimen de Promoción sin Examen Final. Esta modalidad, deberá permitir la evaluación continua del estudiante, basada en el análisis e interpretaciones de las producciones y el desempeño como así también, en el proceso de aprendizaje seguido por el mismo. Durante el desarrollo del curso, el docente deberá realizar en forma continua la evaluación de los aprendizajes, como así también, la orientación de los mismos. Incluye una instancia de evaluación final integradora, en la que se evalúa la capacidad del estudiante de construir una visión integral de los contenidos estudiados.

Asimismo, consta en este programa que, para regularizar, el practicante tiene que tener el 80% de asistencia y calificación del trabajo final con un mínimo de 4 (cuatro). Es al finalizar el cuatrimestre, cuando cada docente formador, debe calificar, es decir promediar en una nota en una escala numérica, que luego carga en el sistema Siu guaraní.

Pero lo dicho no significa ni determina, que el sentido de la evaluación en las prácticas tenga que convertirse en una heteroevaluación escindida del proceso de enseñanza aprendizaje, o solo en un resultado puesto para la acreditación.

En este sentido, la evaluación no puede estar limitada a la valoración, en la cual el estudiante por sus acciones en la práctica reciba como resultado una nota. Un docente formador expone sobre esta dificultad:

“Atendiendo al carácter teórico-práctico de la Práctica y, siendo que está planeada como un taller, se debería evaluar solo con un aprobado o desaprobado. Siempre me encuentro con la dificultad de tener que poner una nota para promocionar, de 7 (siete) a 10(diez).” (Formador N°2).

Afirma Sverdlick (2012), que la nota no es neutra, que aun determinada operacionalmente las claves de corrección, la nota la puede diferir, según la persona que realiza la corrección, incluso la misma persona en momentos o días distintos; la mística de la objetividad y, de la neutralidad sostiene la autora, continua vigente como así, la prioridad de una heteroevaluación sobre otros modos, porque cuesta romper con ciertas matrices.

“Es el instrumento que contamos docente y alumno, para saber si el proceso educativo está bien encaminado. El docente para saber lo más objetivo posible, si los alumnos aprendieron y, el alumno para saber si aprendió.” (Formador N° 3).

El sentido de la evaluación educativa en el eje de las prácticas, no es aislado, no puede estar circunscripta solo al rendimiento de los practicantes, o anclarse en calificar, en colocar una nota, dado que la construimos al interior de un particular dispositivo formativo, de luchas en el devenir, acciones que puede dar lugar al acontecimiento de una experiencia.

Por lo tanto, tiene que ver con la experiencia, en algunos casos el practicante en formación, el formador, coformador y, demás protagonistas del hecho evaluativo, mediados por el conocimiento, han podido implicarse, reflexionar y dar cuenta de:

“Lo que nosotros evaluamos siempre tiene que ver, con como uno reconstruyó ‘esta experiencia en la práctica’.” (Formador N° 1).

Walter Benjamín en 1913, escribe un artículo sobre la experiencia -Verón Ospina (2001), y Rita Novo (2014), dan cuenta de ello-, Benjamín sostiene, que la experiencia de la contemplación, se vuelve en acción, “acción de comunicar nuevos sentidos de lenguaje”; experiencia, de evaluación, que puede llegar a incidir sobre la realidad:

"La ‘experiencia’ resulta para Walter Benjamín, una filosofía que de la contemplación se vuelve en acción de comunicar nuevos sentidos de lenguaje capaces de incidir sobre la realidad." (Verón Ospina, 2001, p.1).

Es decir, que, para incidir sobre la realidad, se requiere en este caso, la posibilidad de la evaluación, como una experiencia profunda referida a la vivencia de un contacto

singular, una relación única, de cada sujeto con la construcción del sentido de la evaluación educativa en la formación en el eje de las prácticas:

“Al finalizar el taller, cada alumno comenta sus apreciaciones, las del grupo, y hace una evaluación del taller, del trabajo realizado y de lo que significó la ‘experiencia’.” (Formador N° 2).

También se presenta en el eje de las prácticas la evaluación con sentido formativo. Desde una perspectiva, en la que hay diálogo, se establecen criterios, dando cabida en la evaluación a la palabra de cada participante; como sostiene el discurso de un docente formador:

“El sentido de la evaluación es formativo, no tiene un sentido para valorar o medir o controlar como el sentido que tenía anteriormente, porque forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje.” (Formador N°6).

Desde este sentido de evaluación, es importante al evaluar explicitar y acordar de antemano los criterios entre todos los participantes del acto evaluativo, de modo que permita volver a pensar cada actuación, en este punto un discurso de un docente formador, cuestiona la posición de algunos estudiantes practicantes que ante la propuesta de acordar conjuntamente los criterios de evaluación se desentienden:

“Cuando le pedimos a los alumnos cuales serían los criterios a evaluar, dicen no eso no nos toca a nosotros, esto cuesta romper con estas matrices ese es un desafío” (Formador N° 6).

Se trata de una evaluación educativa, que no puede ser improvisada, sino que es primordial planificarla explica Perassi (2013), el responsable de este proceso, tiene la obligación de explicitar y, acordar con los evaluados los criterios que lo guiarán, de modo que el mismo se constituya en un hacer transparente que provea información que permita volver a pensar las actuaciones, no solo del evaluado sino también del evaluador.

Asimismo, López Pastor (2012), realiza una aclaración conceptual y terminológica sobre evaluación formativa y compartida en la universidad, destacando sus ventajas respecto a los modelos tradicionales, dado que concibe la participación del alumnado en la evaluación, es decir cambios en la forma de entender, organizar y llevar a cabo la docencia universitaria, estableciendo la idea de que la enseñanza universitaria debería potenciar el “aprendizaje profundo” en la mayor medida que sea posible. El discurso de un docente lejos de una mirada tradicional sostiene que:

“El sentido de la evaluación es formativo, no tiene un sentido para valorar o medir (...) forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje.”
(Formador N°6).

El hecho de evaluar con intención formativa, Álvarez Méndez (2001), lo relaciona también con el concepto de calidad y, especifica el concepto de evaluación como; una actividad crítica de aprendizaje, que no puede darse sin sujeto, al menos el sujeto evaluado y el sujeto evaluador; estos son algunos rasgos que van caracterizando las prácticas de evaluación, entendiendo que para que la evaluación se dé, es necesario la presencia de sujetos.

Por lo tanto, la evaluación educativa en su sentido formativo, implica la presencia de sujetos, es decir que la misma no puede ser reducida solo a la valoración del docente formador responsable de la asignatura práctica, sino que demanda las voces de cada uno de los actores implicados en la práctica.

Al respecto del concepto de evaluación, desde una posición que da valor a su función formativa, Casanova (1995), aclara que es parte de la enseñanza y el aprendizaje, que, a partir de la recogida de datos, busca conocer situaciones, que permitan tomar decisiones para la intervención y mejoras de la actividad educativa.

Desde ésta perspectiva de la evaluación formativa, encontramos que muchos de los docentes en sus discursos, plantean la evaluación como esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“La evaluación es una instancia esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los “alumnos”, a través del cual se puede verificar en qué

medida se lograron los objetivos propuestos y, “el docente” puede determinar el nivel de desempeño y de conocimientos adquiridos por los alumnos.” (Formador N° 2).

Y otros dan prioridad a buscar indicios de comprensión, para la toma de decisiones:

“Para mi evaluar es como buscar indicios de comprensión de las temáticas, que uno ha desarrollado y, sobre esa base uno tomar decisiones sobre si hay que profundizar algunos temas por donde seguir.” (Formador N° 1).

Además, Casanova (1995), otorga claridad sobre los tipos y funciones de la evaluación. A continuación, se describen algunos, no tomados como compartimentos estancos:

Según la funcionalidad puede ser formativa o sumativa. La función formativa indica que la evaluación en las prácticas es perfectible, que se puede ir mejorando en el tiempo, en el transcurso del proceso educativo. En cambio, la función sumativa, se refiere a la evaluación al final de cada práctica, a modo de producto al que se le otorga un valor.

Según los agentes, la evaluación puede ser interna o externa. Interna, es la evaluación realizada por los integrantes en este caso, de la formación en las prácticas; esta evaluación interna puede ser una heteroevaluación, una coevaluación que es siempre es entre pares jerárquicos, o una autoevaluación. En la heteroevaluación, el docente formador por ejemplo evalúa, emite un juicio sobre las acciones del practicante en formación:

“Yo creo que la evaluación es el instrumento que tenemos para obligar a los alumnos a estudiar. Si no vas evaluándolos, no estudian.” (Formador N° 3).

En la autoevaluación, cada practicante evalúa sus propias actuaciones, este es un elemento clave en el proceso de evaluación, el practicante puede dar una apreciación, juzgar sus alcances respecto de su propio trabajo y sobre qué puede hacer para mejorar, es una parte del proceso de evaluación, pero a la vez permite el aprendizaje:

“La evaluación más significativa, de mi tarea docente, es una autoevaluación reflexiva y de manera grupal.” (Formador N° 5).

Otro discurso de un docente formador resalta el hecho de, determinar con anterioridad los criterios de evaluación.

“La evaluación es un momento más de aprendizaje, (...) determinando con anterioridad los criterios de evaluación que se van a utilizar.” (Formador N° 4).

La evaluación externa en la formación en las prácticas, no ha surgido en los discursos de los entrevistados, ni en el Plan de Estudios, ni en los programas, ésta se daría si agentes no integrantes del equipo de formación, evaluaran, por ejemplo, una Comisión ad hoc conformada por expertos en determinada temática.

La Evaluación educativa según la temporalización, puede ser una evaluación inicial, es decir al comienzo de la práctica:

“...una evaluación inicial que pregunta ¿Qué entiende por práctica docente?” (Formador N° 5).

Una evaluación procesual que es formativa, continúa:

“La evaluación acompaña al proceso, con la intención de mejorar las prácticas docentes” (Formador N°6).

Y la evaluación final al terminar el proceso de la práctica, pero que a la vez puede ser inicial, para un nuevo proceso de formación:

“...Y una ‘Evaluación final’ en la que cada grupo presenta un informe y expone. En general (...), los trabajos que presentan, son muy interesantes: Porque representan el producto de la construcción grupal de conocimiento, al ser un análisis de la realidad del proceso de integración en nuestras escuelas... Porque permiten evaluar no sólo el trabajo escrito en sí, sino, además, la participación de cada alumno en su grupo, su interés y

compromiso con la problemática de la discapacidad seleccionada...”
(Formador N° 2).

Es importante considerar que la potencialidad formativa que un proceso de evaluación pueda tener, no es intrínseca a la evaluación, sino que, entre otros, responde a una lógica que la integra con la enseñanza y el aprendizaje en un proceso dialéctico, cuyo sentido y orientación es la construcción de conocimiento. Sverdlick (2012), sostiene que:

“...el carácter formativo de la evaluación, se asienta en la idea de que construir conocimiento es aprender, lo cual implica la transformación de las personas, (...) Y para que esto sea posible, es menester asumir una posición epistemológica de productor de conocimiento, no tanto por conocer o tomar conciencia del mundo, para luego transformarlo, sino por conocer el mundo con otros, desde y en la práctica transformadora.”
(p179).

Se trata de una “negociación de sentidos”, Sanjurjo (2009), sostiene que los conocimientos evaluados, no están acotados a una lista de comportamientos deseables del quehacer docente, lo fundamental es la “negociación de sentidos”, lo que permitiría que el futuro docente de educación especial, en este proceso tome conciencia de que aquello que puede ser relevante en un contexto, puede no serlo para todos, por la complejidad de la realidad educativa.

Subrayamos que, entre otros conceptos, en los discursos de los entrevistados sobresale como significativo la autoevaluación y reflexión sobre la práctica. Dar cabida a la reflexión es fundamental, para Schön (1992), el origen de la reflexión es una duda, da importancia a la reflexión en la acción y a la reflexión sobre la acción, cuestionando además la enseñanza tradicional que prioriza el saber teórico escindido de la práctica, destaca el aprendizaje basado en el “saber hacer”, en el que se ponen en juego situaciones similares a las que se enfrentará el futuro docente, en este caso del docente de educación especial, en el campo profesional, priorizando la teoría y la práctica desde la lógica interna de “acción-reflexión-acción”.

Dando relevancia a la reflexión una de las preguntas interesante que se formula Sanjurjo (2009), es sobre ¿qué se tendría que evaluar en las prácticas?, la autora avizora que la dificultad de definir el bagaje con que se debería salir de una experiencia de práctica, constituye un riesgo, como, por ejemplo; que se crea que el cumplimiento de ciertos parámetros de desempeño, es garantía de que ciertas acciones profesionales sean efectivas en todos los contextos. Porque de ser así, no se daría lugar en la formación a la flexibilidad, la autocrítica y la reflexión desde su práctica. Uno de los sujetos entrevistados en su discurso destaca que:

“La evaluación, es un momento más de aprendizaje y, la reflexión por parte de los alumnos...” (Formador N° 4).

Otro concepto substancial que aporta López Pastor (2009), es el de evaluación democrática, el autor sostiene que la práctica de la evaluación, tiene implicaciones éticas, más que técnicas y, que la mayoría de las cuestiones que plantea están fuertemente relacionadas con el uso del poder.

En síntesis; si bien en los sentidos prevalentes, matrices tradicionales de evaluación en la formación en las prácticas de cierto modo permanecerían instituidas; también algunos discursos dan cuenta de que hoy en la formación en las prácticas nos encontramos con la necesidad de construir nuevos sentidos, desplegando discursos y acciones en evaluación desde y hacia un cambio cultural.

“...en el campo educativo más que instalar la cultura de la evaluación, el tema se debería plantear en términos de producir un cambio cultural, en el cual se construyan otros sentidos y significados para la evaluación” (Sverdlick, 2012, p. 174).

Es decir, que el sentido de la evaluación educativa en la formación en el eje de las prácticas, no es fijo. Encontramos que, en la actualidad, prevalece una variada gama desde sentidos que se anclan en calificar, en el control, en la nota para la acreditación. A alternativas que comprende, entre otros, la evaluación como proceso, la posibilidad de establecer previamente los criterios a evaluar, la evaluación como parte de la enseñanza y el

aprendizaje, además como experiencia en interacción con otro, que da lugar a la autoevaluación, a la reflexión, desde una visión en el que el sentido de la misma es móvil en el tiempo.

Al ubicar y aproximarnos a comprender los sentidos prevalentes, puede abrirse la posibilidad de nuevos cursos de acción, de encuentros y de debates entre cada uno de los implicados en la construcción de sentido de la evaluación. De este modo, podremos encontrar la factibilidad de dar lugar a que una práctica innovadora, democrática y transformadora sea posible.

En el próximo capítulo describiremos los dispositivos de evaluación utilizados, entendido desde los principales instrumentos encontrados en la cotidianidad de la formación, en las asignaturas del eje de las prácticas.

CAPÍTULO IV

DISPOSITIVOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS

En cada dispositivo subyacen, bases epistemológicas, marcos teóricos que posibilitan determinado sistema conceptual, instrumentos, modalidades a utilizar, entre otros, que actuarían como referentes legitimadores del sentido promovido en el transcurrir del acto evaluativo, no como hechos acabados sino como la circunstancia en las que, nos proyectamos hacia el sentido de la evaluación en la formación en las prácticas.

En este capítulo, nos referiremos a los dispositivos de evaluación utilizados, entendido desde los principales instrumentos encontrados en la cotidianeidad de la formación en las asignaturas del eje de las prácticas.

Foucault (1979), ubica el comienzo de las prácticas de examen a fines del siglo XVIII, en dispositivos que apuntaban a la disciplina de los cuerpos, mediante instrumentos y un conjunto de procedimientos para encauzar, por medio del arte de un poder que no es un poder triunfante a partir de sus excesos, sino que es un poder modesto y suspicaz.

“El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.”
(Foucault, 1979, p.175).

Hoy nos encontramos con viejas y nuevas prácticas de evaluación, instrumentos, modalidades y sentidos que abarcan la cotidianeidad del micro espacio de formación. Prácticas de evaluación que no dependen de un solo instrumento que se visibiliza de manera desintegrada, sino que remite a un tiempo, sucesos, posiciones y relaciones de poder.

Sverdlick (2012), afirma que toda propuesta de evaluación involucra relaciones de poder, con efectos en el campo de las prácticas políticas.

“...toda propuesta de evaluación, remite explícitamente o implícitamente, a posiciones teóricas no solo metodológicas, involucra cuestiones vinculadas con las relaciones de poder y produce afirmaciones políticas que tienen efectos políticos” (Sverdlick, 2012, p.12).

Los siguientes son los principales dispositivos; instrumentos y modalidades de las evaluaciones educativas, encontrados en los espacios de práctica. La organización es en función de las técnicas que aborden:

4.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN BASADOS EN LA TÉCNICA DE LA OBSERVACIÓN

Diario de Campo: utilizado tanto por estudiantes practicantes, para registrar información de las actividades del trabajo de campo; como por los docentes, que registran información que utilizan como parte del proceso de evaluación.

Los estudiantes, en dos de las asignaturas prácticas, en la cotidianidad de su tarea en el aula escolar de la escuela a la que asisten, suelen llevar este diario de campo en el cual registran los datos obtenidos, es una herramienta de apoyo para la construcción y reconstrucción de los sucesos en el aula escolar.

Pero también es utilizado como herramienta que contribuye al proceso de evaluación por los docentes formadores, que suelen llevar en él mismo un registro escrito, sobre el desarrollo de las propuestas pedagógicas, actividades del practicante en el aula, las sugerencias etc. Los formadores al finalizar el módulo de clase, por lo general brindan al practicante una devolución, asimismo en reuniones específicas, comparten algunos puntos de relevancia en el proceso con el resto de los docentes de la práctica.

Registros de observación: desde un enfoque clínico, se registra en columnas, en una de ellas se describen los hechos y, en otras se escriben las impresiones personales del observador, para el posterior análisis.

Este registro es el que utilizan en algunas de las prácticas los formadores para evaluar el proceso; pero además este recurso en la mayoría de las prácticas lo aprovechan los estudiantes practicantes:

“Cada grupo debe seleccionar una escuela especial, o una que esté haciendo integración; buscar material sobre la problemática, o discapacidad de los alumnos que se estén integrando en esa escuela; realizar una guía de observación...” (Formador N° 2).

Grilla de Evaluación: cuando los docentes formadores refieren a la grilla, se trata de una lista de cotejos, muchas veces de sesgo tradicional, en la que se lleva un registro particular, remitido a la observación de aquellas conductas observables.

Es un elemento de evaluación que ha sido muy utilizado y que incluso hoy, está presente en algunas asignaturas de formación en las prácticas. Tiene el riesgo, de que se construya y utilice desde un sentido tradicional, es decir que se simplifique a una heteroevaluación que privilegie la perspectiva del evaluador.

En una de las asignaturas de prácticas como manifiesta el discurso de un docente formador, antes utilizaban esta grilla, y en la actualidad evalúan a partir de consensos y criterios contruidos entre distintos agentes.

“No trabajamos más con las grillas famosas de evaluación, nosotras trabajamos a partir de algunos criterios que fuimos elaborando en los talleres con los coformadores construimos algunos ejes y sobre esos ejes se van construyendo los criterios.” (Formador N°6).

Escala numérica de calificación: consiste en indicadores con una lista de números del uno al cinco, es un instrumento que ha sido utilizado en la evaluación, por los docentes formadores hasta un par de años atrás, para apreciar y medir el desempeño del practicante al dar la clase en el aula, en esta escala por ejemplo el cinco significa aprobado excelente y el uno que necesita seguir trabajando determinados criterios. Los docentes formadores de las prácticas que han observado al practicante en dos de las áreas, Lengua y Ciencias Sociales o Matemática y Ciencias Naturales, colocan una cruz en el casillero

correspondiente a uno de los números, según el valor otorgado a determinado criterio de la práctica docente. La marca en el casillero en determinado número indicaría posteriormente la asignación de una nota.

4.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN BASADOS EN LA PRODUCCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

4.2.1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE RESPUESTAS ESTRUCTURADAS O SEMIESTRUCTURADAS

Pruebas de múltiple opción: en una de las asignaturas de prácticas se propone una evaluación multiplechoise, se trata de preguntas con cuatro opciones a, b, c, d en la que el estudiante para responder tiene que marcar la opción correcta.

“... recurrimos al multiplechoise, y lo usamos porque es masivo.”
(Formador N°3).

Cuestionario Escrito: en este instrumento aportado, el estudiante debe responder de manera individual a cuatro preguntas por escrito, para dar cuenta de un conocimiento del campo de la educación especial, este proceso que se asocia en cierto sentido a la medición, asigna valor numérico, de acuerdo con una regla y puntaje previamente establecido:

“Es un instrumento para que los alumnos puedan llevar la práctica al día, que vayan estudiando semanalmente, quincenalmente, se les evalúa con cuatro o cinco preguntas.” (Formador N° 3).

Depende de cómo se lo utiliza, de evaluar para la orientación o puede tener un sentido conducente a la obtención de una nota. Álvarez Méndez (2001), señala que las tendencias actuales en la evaluación educativa se caracterizan, por la orientación a la comprensión y al aprendizaje, no al examen para una nota. La primera obedece a la racionalidad práctica, busca el entendimiento entre los sujetos, también la comprensión de

los contenidos de aprendizaje, acción comunicativa, en la que los argumentos de cada uno de los participantes, son los garantes del entendimiento y, a la vez aval contra la tentación de abuso del ejercicio irracional del poder. La segunda acción estratégica orientada al examen para solo obtener una nota, en este sentido se prioriza el éxito sin mediar reflexión, que, en el contexto de la formación en las prácticas, sería un éxito limitado, inmediato y efímero.

Informe: cabe aclarar que lo consideramos, en la categoría instrumento de evaluación semi estructurado porque el mismo, es utilizado también como herramienta para una valoración de procesos de aprendizajes, son flexibles e integrales, y tiene que responder a criterios y pautas mínimas. En algunas de las asignaturas de prácticas, para evaluar el proceso, se tiene en cuenta la calidad de argumentación, el manejo de la información, apropiación de conceptos en una elaboración propia, las relaciones que puedo establecer, entre otros. Por ejemplo, en una de las asignaturas del eje de las prácticas el informe desprende de un estudio de casos, a partir de la investigación de una situación única que concierne a problemáticas educativas de un sujeto con discapacidad y sus contextos. Centrados en la problemática del vínculo educativo, en una de las prácticas el informe desprende de un estudio de caso como método de investigación, al mismo los practicantes lo van construyendo, con el apoyo y supervisiones semanales de los profesores de práctica.

“El estudio de casos las evaluaciones en proceso a partir de las supervisiones...” (Formador N°5).

Como podemos ver la evaluación educativa en la actualidad, es una problemática que, a lo largo del eje de las prácticas en el Profesorado, ha sido posible abordada desde dispositivos, e instrumentos contruidos con sentidos diversos.

4.2.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE RESPUESTAS ABIERTAS O NO ESTRUCTURADAS

Narración de experiencia: la documentación narrativa de prácticas escolares sostiene Suárez (2003), es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponible e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando: escriben leen, reflexionan acerca de sus propias experiencias educativas.

En estos espacios de trabajo colaborativo, la evaluación es en proceso, los textos y narraciones que se producen se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar en términos pedagógico “lo que sucede”, lo que a cada uno le sucede cuando transita los espacios escolares en la formación en la práctica.

Portfolio: se trata de un registro sistemático, acumulativo de hechos, situaciones consideradas distinguidas en el suceder de la práctica, se puede ir perfilando en una carpeta, como así también utilizando las tecnologías de la información y comunicación, Perassi y Marcello (2015) consideran que:

“...constituye una estrategia democratizadora de evaluación, dentro de un espacio de formación de futuros profesionales de la educación. El portfolio se asume aquí, como una praxis evaluadora que concreta una concepción capaz de dar visibilidad al evaluado, alentar procesos reflexivos, recuperar esa perspectiva y ponerla en diálogo con la que posee el evaluador externo. (p.1).

Lo interesante de los instrumentos mencionados, es que pueden contener todo tipo de información como ser; narraciones de la experiencia, conceptos, material bibliográfico, gráficos, entre otros. Por lo tanto, en el caso del portafolio integra un conjunto de trabajos y producciones, en un proceso que puede realizarse de manera individual o colectiva, en la cotidianeidad de la formación en el eje de la prácticas son evidencias enriquecedoras, que han sido trabajadas también como documental, dan cuenta de información valiosa en la secuencia en la construcción de conocimiento en la formación en las prácticas, a partir de

las producciones relevantes de los practicantes, es una herramienta útil; entre otros promueve la coevaluación y la autoevaluación.

En síntesis; como observamos los instrumentos utilizados son variados, desde múltiple opción, cuestionarios, a portfolios, informes de autoevaluación, de reflexión. Los instrumentos permiten, tanto a los formadores como a los coformadores, a los practicantes y otros agentes, tener información acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en relación al sentido de la evaluación. Los instrumentos, pensados desde los aportes de Foucault (1979), remiten a tácticas y estrategias que pueden ser, o bien ejercicios de poder padecidos por unos sujetos-sujetados, o bien ejercicios de resistencias que se oponen a prácticas de evaluación normalizadoras y controladoras, instrumentos que permitan innovación y creación, para poder saber, hacer y hacerse como sí mismo junto a otros de otro modo. El sentido de la evaluación se enriquece entonces si tenemos en cuenta las tácticas y estrategias de poder y/o de resistencia que orienten el uso de estos instrumentos, la modalidad con que se accionan, la finalidad y el efecto que se busca producir sobre los sujetos que intervienen.

En el próximo capítulo abordaremos la construcción de nuevos sentidos, que implican desafíos en la formación en las prácticas.

CAPÍTULO V

DESAFÍOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SENTIDOS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS

Los desafíos para la construcción de nuevos sentidos de evaluación en la formación en el Profesorado de Educación Especial, atesoran un sentido humano, histórico y social, que se ponen de manifiesto al interrogarnos en la actualidad por el devenir de la evaluación en el eje de las prácticas.

Estos desafíos no están por fuera de nuestra subjetividad como docentes, investigadores y profesionales, y en definitiva como existentes. Es necesario subrayar que vamos dando distintos sentidos a la práctica de la evaluación a lo largo del despliegue de nuestros proyectos de vida, de formación y de ejercicio como docentes, investigadores y/o profesionales. Si Heidegger (1927), nos revelaba que el sentido del hombre es la temporalidad, que estamos hechos de tiempo y por el tiempo, entonces subrayamos que el sentido de la práctica de la evaluación se va haciendo de tiempo, en el tiempo y por el tiempo. Asimismo, los desafíos que esta práctica presente, van apareciendo y resignificándose en el tiempo.

De allí que a continuación hagamos referencia a los desafíos actuales de la evaluación.

Desafíos actuales:

En la formación en las prácticas, encontramos, el despliegue desde instrumentos de acreditación y promoción de practicantes, a la construcción de nuevos sentidos, que implican lanzarse a nuevos desafíos. Desafíos que remiten a un campo de prácticas políticas:

“...como práctica educativa, la evaluación se configura discursivamente en un marco de sentido y de significación política”. (Sverdlick, 2012, p. 153).

Desde la perspectiva de los formadores, docentes responsables de las asignaturas de prácticas, entrevistados, los desafíos en relación con la evaluación educativa en la formación en las prácticas actuales son variados.

Algunos discursos dan cuenta de matices tradicionales que permanecen instituidos en evaluación:

“El gran desafío de todos los docentes, creo, es encontrar el mejor método de evaluación para cada alumno, porque (...) en las evaluaciones en las que deben desarrollar los alumnos tienen mucho pánico y a las evaluaciones orales tiene pánico al cuadrado.” (Formador N°3).

Si bien en general la evaluación está asumida como una práctica inherente a las tareas de formación docente; algunos sostienen en las prácticas la evaluación desde un sentido que tiende a la calificación, a establecer una mera nota, pero muchos otros plantean, movimientos hacia alternativas, buscan cambiar:

“El desafío más grande es el de poder cambiar...” (Formador N°6).

También entre los desafíos planteados surge la problemática del tiempo de inserción en el campo:

“Cuarenta y cinco horas es muy poco tiempo, porque uno lo ve una vez a la semana. Tiene que ver con que el crédito horario te condiciona mucho, si bien es una materia donde conceptualmente hay pocos contenidos, porque articula con las demás materias, si nos acercamos a determinados contenidos. (...) tenemos poco tiempo para la inserción en el campo. Uno está en la disyuntiva de respetar los horarios, o trabajar los desempeños a costa del alumno.” (Formador N°1).

No es menor el planteo de un entrevistado, de la necesidad, de que el estudiante practicante pueda apropiarse de los errores:

“Que el mismo alumno pueda apropiarse de los “errores” constructivos, que no quede como un error, modificar las representaciones que ellos

tienen como un error a un error constructivo en una instancia de aprendizaje.” (Formador N°5).

Otro desafío destacado en evaluación educativa, es el sentido en la formación en las prácticas, de evaluar promoviendo el diálogo, la reflexión, la autoevaluación, la evaluación entre pares:

“Promover en los alumnos la reflexión y la relación entre la teoría y la práctica. (...), el trabajo cooperativo colaborativo, la autoevaluación y la evaluación entre pares, porque trabajan en pareja pedagógica, en equipo y no individualmente. “(Formador N°4).

En el eje de las prácticas del Profesorado de Educación Especial, las problemáticas que atañen al sentido de la evaluación educativa, presentan desafíos que no se pueden abordar de manera universal, ni en cada Práctica como compartimentos cerrados, estancos. Porque exige del compromiso de articular con y desde la particularidad de cada asignatura; alternativas posibles si nos disponemos a la acción, al encuentro, al debate, al diálogo, desde la implicación de cada uno de los sujetos.

Finalmente, este trabajo formó parte de un conjunto de ideas latentes que conforman el inicio de otros que vendrán, para poder conocer, debatir, recuperar aciertos, afrontar desafíos y caminar en el tiempo hacia prácticas transformadoras.

CAPÍTULO VI

A MODO DE CONCLUSIÓN

El presente trabajo como anticipamos en la introducción aborda el tema de “La Evaluación en el Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis: la construcción de su sentido en la práctica actual”; con el propósito de comprender el sentido de la evaluación educativa en el contexto situacional del trayecto denominado “eje de las prácticas”.

Éste trayecto, es concebido como un conjunto de actividades que conectan al estudiante con las problemáticas más relevantes de su futuro en el campo profesional, constituido por siete asignaturas prácticas, va a atravesar de primero a cuarto año la carrera de Profesorado de Educación Especial del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

En base a instrumentos teóricos y el análisis de las entrevistas realizadas a los formadores, el Plan de Estudios N°13/00 modificatoria 03/05, y programas; arribamos a las principales conclusiones:

La evaluación como práctica humana, no es neutra, su sentido no es estático, ni llegó dado, por el contrario, se ha ido construyendo en un devenir; que implica bases epistemológicas, teóricas, dentro de un campo de prácticas políticas en determinados contextos históricos, sociales y culturales.

- Los desarrollos de Heidegger (1927), su análisis del Dasein, el replanteo de la pregunta ya no por el ser, sino por el sentido del ser, nos permitió abrir a nuevos interrogantes. Sus estudios sobre el sentido (Sinn) nos mostraron a éste como un “existencial” propio del estar-en-el mundo, como algo inherente a la existencia humana, como el lugar móvil que algo ocupa en el devenir temporal del proyecto de un existente, en un mundo o apertura histórica.

Precisamente es por el carácter temporal, histórico del hombre, que no podríamos habernos preguntado, de manera abstracta y descontextualizada, por “la evaluación educativa”. Sino que, dado que el hombre abierto a un mundo de posibilidades como existente se proyecta, nos preguntamos por el sentido de la evaluación educativa. Construcción, que, en el devenir de la formación del Profesorado de Educación Especial, al preocuparnos reconociendo el carácter de caída, es decir que tenemos la posibilidad de un fin, en cierto modo nos implicó como existentes.

- La filosofía foucaultiana de los dispositivos nos permitió pensar la complejidad de la evaluación educativa y plantear las condiciones de posibles transformaciones de dicha práctica. De Foucault (1979), retomamos su “ontología de nosotros mismos”, que nos aproxima a dilucidar cómo hemos llegado a ser quienes somos a partir de prácticas de poder, en vinculación con el examen.

- La construcción de sentido de la evaluación educativa en la formación en las prácticas, comprende una relación dinámica de tres términos, el docente formador y coformador, el practicante en formación y el conocimiento. Relación dinámica que pudimos ver en el discurso de uno de los profesores indagados (Formador N°5), al definir la evaluación como una instancia dentro del proceso de aprendizaje, donde el docente puede dar cuenta de los conocimientos que el estudiante construyó a partir de su propuesta de enseñanza. Así lo demostró también el discurso de otro profesor (Formador N°6), que además dio lugar a la función del coformador, que es el docente de las escuelas asociadas que recibe y acompaña en su formación al estudiante practicante.

- En el contexto de la evaluación educativa en el que indagamos, cada asignatura del eje de las prácticas, según el Plan de Estudios actual, está pensada para articular de manera horizontal con las asignaturas del mismo año y, de manera vertical entre las prácticas de cada año; pero como sostuvo en el discurso uno de los docentes (Formador N°1) esta articulación tiene sus “sortilegios” a la hora de consensuar para evaluar, o realizar una producción colectiva, en equipo.

- En las asignaturas de prácticas, encontramos el despliegue, tanto de prácticas docentes así lo sostienen varios de los formadores. -(Formador N°4), (Formador N°5),

(Formador N°6)-; como de prácticas investigativas -(Formador N°1), (Formador N°2), (Formador N°5)-.

- En cuanto al sentido de la evaluación, que en distintos dispositivos y momentos de la historia de la evaluación han estado en auge; en cierta manera pudimos aún ver sus rastros entre los actuales sentidos prevalentes en la formación en las prácticas. Surgió de lo expresado en las entrevistas -(Formador N°2), (Formador N°3)-.

- Efectivamente la evaluación es uno de los procesos más controvertidos, como práctica humana vendría a poner de relieve relaciones de poder-saber y sujeto. En el eje de las prácticas del Profesorado, el sentido de la evaluación se construye al interior de un particular dispositivo formativo que ha ido implicando paradigmas, concepciones, conceptos, en un campo de prácticas políticas, por lo que, en la cotidianeidad de la formación en las prácticas, los discursos; no revelan una única interpretación; sino que múltiples sentidos de la evaluación educativa se van desplegando.

- Los discursos y actos de los formadores de asignaturas de prácticas, dieron cuenta de esto, muchos de los entrevistados señalaron en sus discursos que en el presente han procurado romper con matrices y paradigmas tradicionales, otros lo plantearon como un proyecto o desafío a futuro. Varios coincidieron en esta posición: (Formador N°1), (Formador N°2), (Formador N°5) y (Formador N°6).

- Algunos de los discursos de los formadores interpellaron ciertos sentidos estáticos de evaluación legitimados -(Formador N°6); y el (Formador N°2)-.

Estos discreparon con un sentido de la evaluación y, con el concepto de evaluación educativa en las prácticas, ligados a la calificación, la medida, la nota, presente en el discurso de otro docente -(Formador N°3)-.

- En el concepto de evaluación aportado, encontramos diversos significados y sentido; lo cual no sólo se trató de modos de nombrar determinados conceptos, sino que el sentido otorgado, conlleva también una determinada puja de poder.

- Pudimos distinguir desde discursos con un sesgo en un sentido más tradicional que refieren a valorar, estimar. A otros modos de entender y abordar el sentido de la evaluación educativa, en contraste a lo anterior, que tiene que ver con la dinámica de la evaluación como proceso, como experiencia, evaluación democrática, transformadora etc.

-La evaluación como experiencia en la formación, dilucidada en los discursos, resultó de interés dado que, algunos de los formadores procuran dar lugar a la posibilidad de una experiencia profunda; referida a la vivencia de un contacto singular, que tiene que ver con la propia reconstrucción en el devenir de cada experiencia en la práctica. Experiencias en las cuales no sólo el practicante en formación, también el formador, coformador y demás protagonistas del hecho evaluativo mediados por el conocimiento, han podido implicarse; como se apreció en el discurso de algunos de ellos -(Formador N°1), el (Formador N°2); (Formador N°5)-.

- Además los discursos dan cuenta de distintos tipos y funciones de la evaluación: Según la funcionalidad pueden ser formativa o sumativa. Los discursos de los Formadores N°2 y Formador N°6, hicieron referencia a una evaluación formativa; la evaluación en su sentido formativo, implicó la presencia de sujetos, éstos discursos de los formadores, explicitaron además que ésta no puede ser reducida solo a la valoración del docente responsable de la asignatura práctica, sino que demanda las voces de cada uno de los actores implicados en la misma.

Según los agentes que intervinieron, la evaluación pudo pensarse como interna o externa. Interna, es la evaluación realizada por los integrantes de la formación en las prácticas; esta evaluación interna es la que surgió en los discursos de los entrevistados, que refirieron a una heteroevaluación, coevaluación, y una autoevaluación.

En la heteroevaluación, el docente formador evalúa, emite un juicio sobre las acciones del practicante en formación, según lo expuesto por un formador se utiliza como un instrumento para obligar a los estudiantes a estudiar. (Formador N°3).

La coevaluación, es la evaluación en conjunto entre varios en este caso, practicantes, formadores y coformadores, todo el equipo de práctica. Uno de los formadores en su discurso explicó que tomaron tres ejes, el diagnóstico y la planificación; la práctica frente al grupo; y cumplimiento de normas y elaboraron criterios desde una propuesta de coevaluación. (Formador N°6).

Asimismo, algunos de los formadores coincidieron en su discurso, en cuanto a promover la autoevaluación y la reflexión sobre la práctica, la destacaron como algo significativo en su tarea como docente; el -(Formador N°5) y (Formador N°4)-.

La evaluación externa en la formación en las prácticas, no surgió en los discursos.

Según la temporalización, puede ser una evaluación inicial, al comienzo de la práctica. Como lo presentaron algunos de ellos, -(Formador N°2) y (Formador N°5)-.

Una evaluación procesual que es formativa, continúa. La sostuvieron en el discurso distintos sujetos consultados -(Formador N°2), (Formador N°4) y (Formador N°5) y (Formador N°6)-. Desde esta idea de la evaluación formativa, los docentes en sus discursos plantearon la evaluación como esencial y, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje -(Formador N°2), (Formador N°5)-. Otros discursos sostuvieron que la prioridad es buscar indicios de comprensión para la toma de decisiones (Formador N°1); algunos de los discursos destacaron la importancia de la reflexión sobre la práctica. - (Formador N°4), (Formador N°5)-.

La evaluación final, al terminar el proceso de la práctica, pero que a la vez puede ser inicial para un nuevo proceso de formación, se planteó en algunos de los discursos de los formadores. Un entrevistado destacó una evaluación final, en la que cada grupo presentó un informe y expuso, el entrevistado compartió su vivencias y explicó que en general los trabajos que presentaron los estudiantes eran interesantes, porque representaba el producto de la construcción grupal de conocimiento en la modalidad de la educación especial, los practicantes realizaron un análisis del proceso de integración como estrategia en una escuela común o del proceso educativo en una escuela especial, permitió evaluar, a partir de su elección, su interés y compromiso con las problemáticas educativas que conciernen a personas con discapacidad. (Formador N°2).

- Los principales instrumentos y modalidades de las evaluaciones educativas que utilizaron los formadores en los espacios de las asignaturas del eje de las prácticas; presentaron una variada gama. Desde múltiple opción, grilla de evaluación, cuestionarios por escrito; a informes, registros de observación, portafolios, informes, informes de autoevaluación, de reflexión sobre las prácticas, entre otros.

- Los desafíos para la construcción de nuevos sentidos de evaluación educativa en la formación en las prácticas, presentados, han sido variados, los mismos, no están por fuera de nosotros, sino que nos proyectan e implican como existentes:

Uno de los entrevistados en su discurso planteó como el mayor desafío, la posibilidad del cambio en la forma de evaluación. (Formador N°6).

Otro de los entrevistados sostuvo que el gran desafío es encontrar el mejor método de evaluación para cada estudiante. (Formador N°3).

También surgió la problemática del tiempo de inserción en el campo, como desafío. (Formador N°1).

Y el desafío de significar los errores. Que el estudiante pueda apropiarse de los errores constructivos, modificar las representaciones que ellos tienen sobre el error, para asumirlo como un error constructivo en una instancia de aprendizaje. (Formador N° 5).

Como así, el desafío de un sentido de evaluar en la formación en las prácticas que promueva el diálogo, el trabajo cooperativo, colaborativo, la reflexión, la autoevaluación, la evaluación entre pares. (Formador N°4).

-En síntesis, el presente trabajo es una aproximación que permitió en este tiempo, conocer más acerca del sentido de la evaluación en el eje de las prácticas del Profesorado de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Luis. Se trata de un aporte que deja abierto nuevos interrogantes: ¿Cómo afrontar a futuro, los desafíos que presenta la controvertida problemática de la evaluación educativa? ¿Cómo articular las prácticas, para una mejor evaluación educativa? ¿Es posible próximamente, accionar, encuentros, diálogos y debates profundos para la construcción de nuevos sentidos de la evaluación educativa?

En futuros estudios sería interesante abordar la problemática de la evaluación, desde la recuperación de las voces y actos de cada uno de los protagonistas del proceso evaluativo, se trata de generar una ruptura, en post de la construcción de nuevos sentidos de la evaluación educativa.

Como reflexión cabe decir; que nuevas propuestas son posibles. Se podrían ir originando, desplegando a partir de acciones, encuentros, debates, confrontación y diálogo, lo cual no suelen darse en un solo momento y espacio determinado, sino que abiertos a la incertidumbre se trata de la posibilidad de ir planteando alternativas en las prácticas.

No sólo la introducción de una novedad, es lo que va a producir un cambio manifiesto, se trata entonces, también de recuperar en el transcurrir, si es posible cierto sentido de la evaluación en las prácticas cotidiana. Por esta razón, consideramos, de gran

envergadura cada discurso, cada acto, instrumento, modalidad y desafío puesto de manifiesto en este tiempo, lo que hay y cualquier innovación, pondría una vez más en evidencia los efectos controversiales del sentido de la evaluación educativa.

Por lo tanto, al proyectarnos como existentes y como educadores, desde el trabajo en equipo, con apertura histórica y preocupación por la actualidad, en la trama de dispositivos en los que puedan generarse otros ejercicios de poder saber, hacer y hacerse, podemos ir dando paso en el tiempo a la transformación, hacia la construcción de un nuevo sentido de la evaluación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Belardinelli, C. (2008). “Bases Epistemológicas y Pedagógicas en la Formación del Profesor de Educación Especial en la UNSL” Tesis de Licenciatura en Educación Especial, UNSL, Argentina.
- Bentolila, S.; Pedranzani, B. Clavijo, M. (2005). “Prácticas de Evaluación en Didáctica e Innovaciones Emergentes: un debate pendiente para los formadores de formadores” Tercera_Seccion_Formacion_docente_y_evaluacion.pdf
- Casalla, M. (1977). “Filosofía y cultura nacional en la situación latinoamericana contemporánea”, Revista Nuevo Mundo. España.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2011). “Evaluación para la Inclusión Educativa” Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa Vol. 4 N°1 <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num2.html>
- Del Rincon, D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid España: Dykinson.
- Deleuze, G. (1991). “¿Qué es un dispositivo?” en BALBIER y otros. *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa: Madrid.
- Divito, I. y Pahud, F. (2004). *Las prácticas docentes en educación especial*, 1era Edición. UNSL. San Luis: LAE.
- Domínguez Fernández, G. (2000). “Evaluación y educación, modelos y propuestas” pp. 109/114. Buenos Aires: FUNDEC.
- Edelstein, G. (2003). “Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes” OEI - Revista Iberoamericana de Educación N°33 <http://www.rieoei.org/rie33a04.PDF>
- Escudero Escorza, T. (2000). “La evaluación y mejora de la enseñanza en la Universidad: otra perspectiva”. Vol. 18 N°2 Revista Española de Investigación Educativa. España: Relieve.
- Ferry, G. (1997). *El trayecto de la formación*. México: Paidós.
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.

- Gross, M.; Pereyra, C. (2014) *Breve recorrido histórico por las teorías y medición de la inteligencia*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Disponible en: <http://psicopediahoy.com/breve-recorrido-historico-teorias-inteligencia/>
- Guyot, V. (1999). “La Enseñanza de las Ciencias. Estudio sobre la Enseñanza”. en Revista Alternativas. Serie Espacios Pedagógicos. Año IV - N° 17, San Luis: LAE.
- Guyot, V. (2011). “Epistemología y prácticas del conocimiento”. Revista *Docencia y Tecnología* N° 30, Año XVI
http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt30_guyot.pdf
- Heidegger, M. (1927). *El ser y el tiempo*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones N° 62 S/A.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina.
- López Pastor, V. (Coord) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. España: Narcea.
Luis: L.A.E Disponible en: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm
- Macchiarola, V. (2000). *El curriculum de la formación docente*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Martini, C. y Montebelli, A. (2011). “Evaluación en espacios de residencia docente: una ocasión para aprender. Lenguas” hum.unrc.edu.ar
- Perassi, Z. (2006). “La evaluación educativa en tiempos actuales. Su ‘lugar’ en las instituciones formadoras de nivel superior.” Alternativas Serie: espacio pedagógico Formación, Educación y Ética N° 45 UNSL. San Luis: LAE.
- Perassi, Z. (2008). La evaluación en educación: un campo de controversia. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL. San Luis: LAE Disponible en [Libro_La_Eval_En_Educación.pdf](#)
- Perassi, Z. (2013). “La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes “. En *Argonautas* Año 3 N° 3. Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales. Departamento de Educación y Formación Docente, Facultad de Ciencias

