

La evaluación de la educación física en los planes uruguayos

Mariana Sarni Muñiz 

José Luis Corbo Bruno 

Franco Cal Ogues 

Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, Montevideo, Uruguay.

Resumen

El trabajo se ocupó del análisis crítico teórico de un grupo de programas de educación física vigentes y representativos de la totalidad de los diferentes subsistemas que conforman el actual Sistema Educativo uruguayo. Fueron objeto de estudio cuatro programas representativos en cantidad y calidad de los enfoques y sentidos: el Programa de Educación Inicial y Primaria, Área del Conocimiento Corporal (2008); el Programa de primer año del Ciclo Básico y de primer año de Bachillerato de Enseñanza Secundaria (2006) y; el Programa de primer año de Ciclo Básico Tecnológico (Plan 2007) del Consejo de Educación Técnico Profesional. La lectura realizada permitió organizarlos en tres temas centrales: educación física, contenidos de la educación física y evaluación.

Palabras clave: Evaluación del sistema; Educación física; Programas.

Resumo

A avaliação da educação física nos planos uruguaios

O trabalho estabelece uma análise crítica teórica de um grupo de programas de educação física em vigor e representativo de todos os diferentes subsistemas que compõem o atual sistema educacional uruguaio. Foram estudados quatro programas representativos em quantidade e qualidade das abordagens e significados: o Programa de Educação Inicial e Primária, Área de Conhecimento Corporal (2008); o primeiro ano do ciclo básico e o primeiro ano do bacharelado em ensino médio (2006); o primeiro ano do Programa de Ciclo Tecnológico Básico (Plano 2007) do Conselho de Educação Técnica Profissional. A leitura permitiu organizá-los em três temas centrais: educação física, conteúdo da educação física e avaliação.

Palavras-chave: Avaliação de sistema; Educação física; Programas.

Abstract

The evaluation of physical education in uruguayan programs

The paper deals with the theoretical critical analysis of a group of current physical education programs representative of all the different subsystems that make up the current Uruguayan Educational System. Four programs were studied, representative in quantity and quality of the approaches and meanings: the Early and Primary Education Program, Area of Body Knowledge (2008); the First Year Program of the Basic Cycle and the First Year Program of the Secondary Education Baccalaureate (2006) and; the First Year Program of the Technological Basic Cycle

(2007 Plan) of the Council of Technical and Professional Education. The reading carried out made it possible to organize them into three central themes: physical education, physical education content and evaluation.

Keywords: System evaluation; Physical education; Programs.

Introducción

El sentido y las prácticas de evaluación en educación física suelen ser objeto de análisis y posterior inclusión al momento de la confección de los programas escolares. En ellos, generalmente, aparece un componente específico que orienta al profesor y al estudiante sobre sus sentidos o, en todo caso, algún párrafo que se refiera a su forma, o incluso una clasificación que adelante sus posibles empleos.

Tradicionalmente en educación física, la evaluación se reconoce más cercana a un enfoque de control o medición que, sesgado por testificaciones o resultados observables, casi naturalmente se aleja de su otro enfoque, el pedagógico que, por su parte, enfatiza su calidad de mecanismo de aprendizaje a favor de la manipulación y comprensión del conocimiento. Este hecho al menos hasta 2006, surge como el dominante en las prácticas de los profesores y profesoras de educación física que trabajaban en la Escuela Pública de Montevideo (SARNI MUNIZ, 2011; SALES et al., 2014).

Esta perspectiva puede encontrar explicaciones al menos en dos líneas de análisis. Por un lado, en la ausencia de problematización de los contenidos curriculares que integran la asignatura que, aunque presente en los programas escolares, no podrían catalogarse como científicos (AISENSTEIN, 1995) dada la falta de evidencia de saberes a ser enseñados como eje del asunto (CHEVALLARD, 1991); en consecuencia este vacío particular del conocimiento en los contenidos de las asignaturas, impacta en la evaluación que en ella se realice, centrada en mediciones conductuales, producto principalmente de prácticas higiénicas y/u orgánicas. Por otro, particularmente en Uruguay, por la inclusión relativamente reciente (2004 en adelante) de la noción de evaluación pedagógica (cualitativa), en los programas de formación inicial del profesional docente (SARNI MUNIZ, CORBO, 2017; 2018), superadora de la visión que hegemonizara su campo durante gran parte del siglo XX, bajo el gobierno de la medición de capacidades, la valoración de conductas observables, sean motoras o de variados tipos,¹ y el centro en la figura del evaluador/profesor que, en su rol de encargado

¹Recomendamos al respecto el texto de Litwin e Fernández (1984) de referencia casi obligada respecto a la evaluación en Educación física en el Uruguay de aquella época, que se extendiera a modo de referencia de varios programas de formación inicial en América Latina.

de la enseñanza de la asignatura, asume el poder de definir y discriminar entre sus alumnos el bueno del malo, lo justo de lo injusto, lo aprendido de lo no aprendido. Al decir de Jussara Hoffman (1991), una evaluación vivida como un monstruo de varias cabezas, frente a otra que en tanto práctica educativa formativa, invite al estudiante a conocer, comprender y transformar el conocimiento de su mundo.

Un dispositivo de evaluación del aprendizaje configurado intencionalmente desde el lugar formativo por el docente, permitirá al estudiante apropiarse de las herramientas de evaluación, dominar las operaciones de anticipación y planificación y luego, ingresar en un proceso de regulación que él mismo maneje: la evaluación se transforma en formadora. Al respecto Nunziati (1990) afirmaba que si la evaluación formativa es realizada por el maestro, la evaluación formadora la realiza, esencialmente, el estudiante, trasladando así el protagonismo a este último quien, en ideas de la autora, desempeñará el papel esencial.

Ante las distancias, diferencias y heterogeneidades que surgen del análisis del Cuadro, estaríamos en condiciones de preguntarnos: ¿de qué educaciones físicas estamos hablando en el sistema educativo uruguayo, si de proyecciones de política curricular se trata?, y ¿en qué medida estas concepciones habilitan la construcción de prácticas de evaluación formadoras?

Ahora bien, la educación física en Uruguay - y en ella su evaluación -, formaliza su ingreso al programa de la escuela primaria y con él al sistema educativo en su totalidad en 2008 mediante la declaración de obligatoriedad que se proclama a partir del Decreto Ley 18.213. Esta inclusión recompensa la lucha sindical y el anhelo de un importante grupo de profesores y profesoras uruguayos, que impulsaban a democratizar y distribuir sistémicamente el conocimiento del área a la totalidad de los ciudadanos del país.²

Como se indicó anteriormente, este artículo propone analizar la inscripción curricular actual de la educación física en Uruguay, haciendo foco en las indicaciones propuestas para la evaluación de sus aprendizajes en los programas de estudios.

²En Uruguay la escuela es laica, gratuita y obligatoria desde los 4 años hasta educación superior. La cobertura de la educación física por docentes titulados, se extiende en primaria a la totalidad de las escuelas urbanas y suburbanas del país, quedando pendiente cubrir las escuelas rurales. En enseñanza media la cobertura es completa. Decretar la inclusión al sistema educativo al que asisten los niños, niñas y jóvenes del país desde los 4 años de edad hasta su egreso del sistema educativo uruguayo, habilita la universalidad.

El recorrido se efectúa en base a una selección de un grupo de programas representativos en calidad y cantidad del conjunto de los programas de la asignatura educación física actualmente vigentes del Sistema Educativo uruguayo.

En síntesis y a partir del análisis del texto curricular nos propusimos valorar la Evaluación de la educación física a partir de su inscripción en los programas del Sistema Educativo uruguayo: (1) describir los enfoques presentes respecto a la educación física y su relación con el propio enfoque que se prescribe para su Evaluación en cada programa, mediante el análisis propuesto para el contenido del curso; (2) evidenciar posibles disonancias entre estos enfoques en los distintos subsistemas, y principalmente, entre los subsistemas, (3) concluir sobre las prescripciones oficiales programáticas para la evaluación de la educación física en Uruguay.

En definitiva se informa aquí sobre la situación actual de la evaluación educativa desde una perspectiva curricular (SACRISTÁN, 2013)³, que hace foco en el estudio de la temática desde los componentes prescriptos de los programas de EF del sistema educativo y de Evaluación Educativa en la Educación Superior. Las conclusiones avanzan en la necesaria revisión de las relaciones entre evaluación y educación física a fin de la construcción de una política curricular a favor de la aprehensión de su conocimiento, cuestión que sólo podrá realizarse al interior del sistema educativo con un enfoque práxico consecuente en materia de evaluación de su aprendizaje.

El trabajo pretende aportar una panorámica crítica sobre algunos elementos que evidenciados, puedan sugerir y eventualmente aportar a revisiones curriculares.

Muestra y procedimiento de análisis

Para el estudio fueron seleccionados y leídos seis programas vigentes, escogidos a partir de los siguientes criterios: (a) representar un corte longitudinal del sistema educativo uruguayo, (b) contener la totalidad de los enfoques del universo curricular vigente, y (c) excluir aquellos que dentro del mismo sistema no proponen variaciones epistemológicas, sino que o bien progresar en aumento en la complejidad o carga (CES), o distinguirse por el proceso evolutivo o la secuencia de sus conocimientos (CETP/UTU).

³“El pensamiento sobre el plan de estudios tiene que revelar su naturaleza reguladora, los códigos por los cuales está hecho, qué mecanismos utiliza, cómo se realiza esta naturaleza y qué consecuencias pueden derivarse de su funcionamiento. Pero no es suficiente detenerse en esto. También es necesario explicar y justificar las elecciones que se hacen y lo que se nos impone; es decir, debemos evaluar el significado de lo que hacemos y para qué lo hacemos” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

De estos criterios resultaron analizados cuatro programas del sistema educativo y dos de educación superior universitaria. Estrictamente y para el caso del sistema educativo se trabajó con:

- el programa de Educación Inicial y Primaria y en él especialmente, el área del conocimiento corporal (educación física), publicado por la Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria de Uruguay en 2008. El documento curricular cuenta con una extensión de 414 páginas distribuidas en ocho apartados que luego de una introducción general, se ocupan de la fundamentación del enfoque curricular para el subsistema, y las áreas, de explicar las redes conceptuales entre las áreas, para luego llegar a establecer para cada una de ellas sus enfoques, contenidos y programas, cerrando el diseño con ejemplificaciones de cada una de las áreas mencionadas a modo de secuenciaciones didácticas. El área número seis (6) se dedica completamente a la denominada Área del Conocimiento Corporal (educación física), e incluye sus fundamentos y sus contenidos por nivel. Es de destacar que este programa fue elaborado por una comisión central y comisiones por área, las que funcionaron articuladamente, solicitando asesoramiento a efectos de establecer el contenido del documento tanto a la Universidad de la República, y para el área concreta, del Instituto Superior de educación física como a los docentes de campo (directoras y directores coordinadores y profesores y profesoras de educación física de la escuela).
- los programas de primero (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2006) a cuatro año liceal (o primer año de bachillerato diversificado) (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2006) de Educación Secundaria, y publicados por el Consejo de Educación Secundaria para la asignatura educación física, reformulado en 2006 contando con una extensión de trece a catorce (13–14) carillas cada uno de ellos. En este caso cada programa es una unidad en sí misma, estructurada en los siguientes componentes curriculares: fundamentación, objetivos generales y específicos, contenidos básicos esenciales, criterios generales, unidades didácticas (procedimientos, actitudes y conceptos), orientaciones didácticas y evaluación. El programa agrega a su vez (a) la necesidad de pensar en un proyecto institucional construido socialmente que contemple espacios de coordinación y planificación (que incluye pensar la evaluación en relación a esta práctica) y motivación, y (b) orientaciones metodológicas y bibliografía (ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2006). Fue elaborado por los integrantes de la inspección de educación física de ese organismo y oficialmente al menos, no contó con la asesoría de miembros externos.
- el programa de primer año de Educación Técnica Profesional de la Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP/UTU). Elaborado en 2007 y publicado por el Consejo de Educación Técnico Profesional, cuenta con veintiséis (26) hojas. Se organiza en componentes generales del área -presentación general, fundamentación, objetivos generales, metodología, y componentes particulares a la asignatura, fundamentación, objetivos, contenidos, propuesta metodológica y evaluación, y bibliografía. El programa fue elaborado por el área de diseño y desarrollo curricular, particularmente por la coordinación del área de educación física de ese consejo.

Para presentar la organización de estos programas, es necesario comprender la forma en que se estructura el sistema educativo de Uruguay. Para esto, producimos la Imagen. En ella presentamos los niveles de educación desde la educación primaria hasta la educación superior, la edad de acceso y las instituciones que los ofrecen.

Imagen – La Educación física en Uruguay.

| | | | |
|---------------------------|-----------------------------------|--|---|
| EDUCACIÓN SUPERIOR | CUATRO AÑOS DE ESCOLARIDAD | Profesorado y/o tecnicaturas | Profesorado y/o tecnicaturas |
| | | Instituto Superior de Educación Física (ISEF-Udelar) | Instituto Universitario Asociación Universitaria de Jóvenes (IUACJ) |
| EDUCACIÓN MEDIA | SEIS AÑOS DE ESCOLARIDAD | 1° Y 2° año de Bachillerato Diversificado (optativo) | Educación media superior (cursada optativa si eligen la formación del bachillerato deportivo) |
| | | Primer nivel de bachillerato | |
| | | 1°, 2° y 3° de Ciclo básico | Educación media básica |
| | | Consejo de Educación Secundaria (CES) | Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) |
| EDUCACIÓN PRIMARIA | OCHO AÑOS DE ESCOLARIDAD | 6to año escolar | Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) |
| | | 5to año escolar | |
| | | 4to año escolar | |
| | | 3er año escolar | |
| | | 2do año escolar | |
| | | 1er año escolar | |
| | | 5 años | |
| | | 4 años | |

Fuente: Elaboración de los autores.

Cabe aclarar empero, que el sistema educativo uruguayo se compone además por otros dos subsistemas:

1. el Consejo de Educación Secundaria (CES) de cobertura nacional, y con formación académica, que en cada nivel de formación se ve integrado por varias materias; una de ellas la educación física. Este subsistema se conforma por dos bloques continuos de formación: (a) el ciclo básico liceal y (b) bachillerato diversificado liceal. Cada uno integrado por tres años de formación. La educación física es obligatoria en los cuatro primeros años, y optativa en los dos últimos, y
2. el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP/UTU), de cobertura nacional y cuya formación es principalmente de carácter tecnológica, tradicionalmente orientada al trabajo. Se organiza en dos ciclos: (a) educación media básica, y (b) educación media superior. La educación física es obligatoria en los tres primeros años; de optar por el bachillerato deportivo, la educación física, el deporte y la recreación siguen su curso en sus tres años de formación.

A ambos consejos se los reconoce como “Enseñanza Media” (posterior a la primaria y anterior a la universidad o a ciclos técnicos profesionales) y juntos reciben al grueso de los estudiantes del país entre 12 y 18 años de edad; quienes no asisten a la enseñanza pública lo hacen en la privada, la que en general y de ser instituciones habilitadas, se rigen por los mismos programas educativos. En el presente y desde hace poco tiempo, la navegabilidad entre sistemas es frecuente, de forma tal que un estudiante puede ingresar en una u otra oferta de formación y egresar por otra.

De todas formas, la historia de los subsistemas que se traducen en cierta cultura escolar, da cuenta que Educación Secundaria tiende a ser elegida por aquellos estudiantes que aspiran a continuar en la educación superior, vía estudios universitarios, mientras que los estudios tecnológicos que ofrece la ETP son preferidos por los grupos de jóvenes y adolescentes que se orientan a incorporarse rápidamente al mercado laboral.

Finalmente, la educación física curricular asume sistémicamente algún enfoque respecto a para qué, qué y cómo deberían ser conducidos los procesos de evaluación del aprendizaje de la disciplina, vinculado a lo que es su objeto, la enseñanza de la educación física en Sistema Educativo.

A efectos del análisis se elaboró un cuadro a partir de la lectura de cada uno de estos programas, de los que se rescató información que se agrupó en tres temas centrales: *educación física, contenidos de la educación física y evaluación*. Cada

una de ellas a fin de proceder a un análisis más profundo que respondiera a los componentes curriculares que estructuran a todos los programas, precisó su organización en dos nuevas sub dimensiones que guían la producción de la Cuadro: (1) “concepto” y “sentido general”, (2) “enfoque principal” y “contenidos de cada programa” (3) “enfoque del marco curricular” y “enfoque del programa específico”. Con ellos fue confeccionado un cuadro descriptivo original, que contienen fragmentos significativos del contenido de cada programa objeto de análisis y posterior discusión.

Una vez organizadas las categorías (surgidas de la revisión general de los componentes comunes a cada programa y de los comunes a todos ellos) se confeccionó el cuadro y a partir de él, primero al interior de cada programa y posteriormente entre ellos, dimos inicio al análisis. Procedimos de la siguiente forma:

- nos detuvimos en profundizar en los sentidos y las relaciones entre las propuestas de evaluación y entre las de evaluación y educación física,
- analizamos posibles tensiones, disonancias, o empatías entre ellas y los saltos de nivel escolar, es decir, las fronteras de los subsistemas del sistema educativo,
- realizamos un análisis particular respecto a los enfoques y sentidos de los programas de educación superior,
- cerramos el análisis revisando la relación entre la formación en evaluación de la educación física y las propuestas que al respecto, constituyen las orientaciones sugeridas al interior de la educación primaria y secundaria.

Análisis

Presentamos un cuadro descriptivo que organiza la lectura de los programas de educación física del Sistema Educativo vigentes en Uruguay. En ellos nos detuvimos en esclarecer por un lado, los temas y sub componentes que evidenciaban la relación entre evaluación y educación física (Cuadro), para luego proceder a su análisis, discusión y conclusiones.

Cuadro – Contenidos fundamentales de los programas de educación física del Sistema Educativo vigentes en Uruguay

| Programas | Educación Secundaria | | | CETP/UTU |
|------------------|--|--|---|--|
| | Educación Inicial y Primaria (Programa de Educación Inicial y Primaria, Área del Conocimiento Corporal, 2008) | (Programa de Ciclo Básico 2006, primer año) | (Programa Bachillerato 2006, primer año) | |
| Educación física | <p>Concepto</p> <p>Área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a su formación.</p> <p>Pensar una educación física lejos de la automatización y sistematización de ejercitaciones repetitivas con fines higienistas y deportivistas sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura.</p> | <p>Su objeto de estudio son las conductas motrices, en tanto es el comportamiento motor portador de significado.</p> <p>Ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre [...] su introspección sobre su ser corporal y promueve su relación dialéctica con las actividades físicas, deportivas y recreativas. Tiene una acción determinante en la conservación y desarrollo de la salud [...]</p> <p>En el adolescente, ayuda al fortalecimiento físico y afectivo para afrontar el presente y el futuro con una actitud positiva.</p> | <p>Centrado en lo motriz, se orienta hacia una profundización en el conocimiento, desarrollo del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices.</p> <p>Realizar propuestas dirigidas a conocer los mecanismos fisiológicos de adaptación a la práctica sistemática de actividades físicas, deportivas - recreativas, valorándolas como elementos que favorecen su desarrollo personal y mejoran su calidad de vida.</p> | <p>Plantea un “enquadre educativo centrado en lo motriz, que debe contribuir al desarrollo personal, y a una mejor calidad de vida. El juego, la recreación y el deporte serán sus herramientas.</p> <p>Formación corporal para alcanzar el nivel óptimo en su formación orgánica (capacidades fuerza, resistencia, velocidad, y movilidad) para las prestaciones motrices y el logro de una correcta alineación postural. Y Educación del movimiento, incrementar la capacidad motriz de realizar movimientos de carácter gimnástico y deportivo (capacidades coordinativas de reacción, equilibrio, acoplamiento o discriminación, afinamiento, ritmización, cambio y anticipación).</p> |
| | <p>Sentido general</p> | | | |

Continúa

| | | | | |
|-------------------|--|--|---|---|
| Contenidos | Enfoque principal | Contenidos | Enfoque principal | Contenidos |
| | Aportar al desarrollo de capacidades motrices, sociales y habilidades motoras. | Son los medios e instrumentos que ayudan a conseguir los objetivos. | Pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad. Su tratamiento se configura a través de un abordaje de la realidad. Se apuesta al trabajo situado entre asignaturas. | La educación física se integra, profundamente en la educación, como un proceso intencional y sistemático en el cual el educador cumple el rol de conductor y facilitador. |
| | Juego, actividades expresivas, actividades acuáticas, actividades en la naturaleza, gimnasia, deporte. | Desarrollo Corporal, Iniciación Deportiva, Actividades en el Medio Natural y Ritmo, y Expresión. | Recreación, Deporte y Desarrollo Corporal. | Formación corporal, expresión corporal, conocimiento del cuerpo, juego y deporte. |

Continuación

Continúa

Continuación

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| <p>Enfoque del marco curricular</p> | <p><i>Herramienta de conocimiento</i> acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Sólo se debe evaluar lo que fue enseñado y de acuerdo con cómo fue enseñado.</p> | <p>No existe</p> | <p>No existe</p> | <p>No existe</p> |
| <p>Evaluación Programa específico</p> | <p>A partir del 2016 se elaboran perfiles de egreso por ciclos; es decir, objetivos de aprendizaje como aquello a lograrse al finalizar un tramo de formación.</p> | <p><i>Instancia</i>, en que cada alumno <i>será ayudado</i> a encontrar ocasiones propias de aprendizajes y a prolongar de manera autónoma lo que ha vivido. <i>Ellos serán evaluados</i> por sus progresos particulares. Se sugiere que se tomen como base para la evaluación, además de los parámetros referidos al Proyecto de Centro y los desarrollados durante el curso, dimensiones actitudinales, conceptuales y procedimentales de cada contenido.</p> | <p>Se propone una evaluación centrada en la valoración de los logros en los procesos de aprendizaje. Se valoran dimensiones actitudinales, procedimentales y conceptuales. <i>Se sugiere relevar el alcance del estudiante respecto del conocimiento</i> básico para comprender y analizar la práctica personal y/o grupal. Se plantea el empleo de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.</p> | <p>Se entiende como una actividad básicamente valorativa e investigadora y por ello, facilitadora del cambio educativo y del desarrollo profesional docente. Afecta a los procesos de aprendizaje de los alumnos, a los procesos de enseñanza desarrollada por los profesores y a los proyectos curriculares de centro en los que aquellos se inscriben. Constituye el elemento clave para y regular el proceso de adaptación y contextualización del currículum en cada comunidad educativa.</p> |

Fuente: Elaboración de los autores

A partir de la lectura del primer cuadro es posible apreciar:

1. Una diferencia, e incluso distancia, significativa que surge de comparar el contenido de los componentes curriculares entre los subsistemas.

El gran ausente en educación física escolar – al menos explícito – es el saber posible de ser enseñado. El énfasis está puesto en el desarrollo o la práctica de la educación física: se transita desde el desarrollo de la corporeidad y motricidad (PEIP) sostenido en autores como Gómez (2002) y Sergio (1999), hasta el desarrollo de las conductas motrices (CES y CETP/UTU) en la línea de Ruiz Pérez (1995).

Es interesante detenerse en la crítica que, a nivel de sentidos, sostiene el programa escolar, desmarcándose de posturas higienistas y deportivistas en educación física, frente a los programas de enseñanza media en las que estas posturas parecen ser sus ejes. Quizá entre secundaria y primaria se atiende de forma similar cierto interés introspectivo y de desarrollo de la afectividad y sensibilidad del ser humano.

También corresponde decir aquí, que el programa escolar está incluido en un diseño general de sentidos de la escuela, frente a los de la Enseñanza Media cuyos programas no descansan en componentes generales al subsistema, apareciendo con contenidos aislados o propios a la materia. Corresponde decir además que todos ellos dependen administrativa y políticamente de las definiciones tomadas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Si de política educativa se trata, las fronteras y relaciones entre la formación curricular en educación física parece requerir revisión. Mirado desde el más positivo de los lugares, las diferencias entre los enfoques, abriría un interminable paquete de sentidos en las experiencias que ha de transitar el estudiantado desde el Nivel Inicial al bachillerato. Mirado desde el lugar en el que una disciplina se ubica en la escuela, parece imprescindible revisar su conocimiento, base fundacional que otorga legitimidad a su permanencia en ella.

2. No hay acuerdos sobre las finalidades de la inclusión de los contenidos curriculares entre los sub sistemas educativos. Los sentidos otorgados a los contenidos afectan el sentido y la forma de llevar a cabo la evaluación del aprendizaje.

En primer lugar, los contenidos clásicos de la educación física se encuentran en todos los programas del sistema educativo. Tanto en educación primaria como en secundaria y CETP/UTU se sugieren como medio para el desarrollo de otras capacidades y habilidades, entre las que se encuentran las motoras. Por otra parte, el deporte se sitúa en todos los programas, aunque en distintas versiones y con distintos

intereses: unos para jugarse (PEIP), otros como forma de iniciarse en el deporte (CES y CETP/UTU). El resto de los contenidos, la gimnasia en sus distintas versiones, la recreación y el juego, las actividades en la naturaleza y el medio natural, y las actividades expresivas y el ritmo, con variaciones, aparecen en todos los programas. Las actividades acuáticas ingresan únicamente al programa escolar.

Dada la diversidad de enfoques curriculares que supone el tratamiento de la enseñanza de esos contenidos, así como las propuestas de evaluación de aprendizajes que aquellas sugieren, se abre un abanico importante de enfoques, sentidos, y sobre todo, de prácticas. A la luz de los contenidos sugeridos, diríamos que la balanza respecto a la evaluación del aprendizaje, se inclina hacia el control y la medición. No se necesita más que testificar si se quisieran valorar los rendimientos deportivos o el aumento y desarrollo de capacidades físicas, ni de observar para juzgar avances en acciones motoras y/o habilidades.

En suma, a la luz de este formato curricular, y sin incluir aún la lectura del componente específico sugerido para orientar la evaluación de aprendizaje en cada subsistema, podríamos suponer que los contenidos de los programas requieren más que nada de mecanismos de observación (Enseñanza Inicial y Primaria) o medición a efectos de llevar a cabo el control del rendimiento (secundaria y CETP/UTU).

3. En relación a la Evaluación de la educación física, tampoco existen acuerdos inter programáticos, y en todo caso, la finalidad central es la de acreditación.⁴

En cuanto a su enfoque general, refiriéndonos primero al programa de Primaria – el que afecta al área de la educación física en idénticas condiciones que el resto de las áreas en él incluido - la evaluación se propone en su dimensión instrumental, señalando su importancia para conocer aspectos de aprendizajes y de enseñanzas. Luego, al indicarse “sólo ser posible evaluar aquello que es enseñado”, la educación física ingresa en una encrucijada: el énfasis programático sugiere enseñar para “el desarrollo de algo”, o “para la conquista de otra cosa”, por lo que la finalidad de la enseñanza se enfoca más en lo metodológico que en lo epistemológico. En este sentido su dimensión de saber enseñable pasa a un segundo plano, lo que invalida la posibilidad de plantearse una evaluación del aprendizaje – al menos - a partir de aquello que fue enseñado y según cómo fue enseñado.

⁴En el apartado anterior mencionábamos que el INEEEd había avanzado en que, para el resto de las materias, esta era una constatación producto de sus propios estudios del sistema educativo; la EF no está fuera de esta finalidad tradicional.

En el año 2016, CEIP publica la última versión del Documento Base de Análisis Curricular,⁵ que representa un recorte del PEIP, y como tal, carga con sus dificultades en relación con las definiciones sobre ¿qué es lo que debería enseñarse en educación física? Este documento establece por primera vez perfiles de egreso por ciclos, lo que ellos llaman objetivos de aprendizaje o, dicho de otra manera, aquello que los alumnos deberían conocer, o estar en condiciones de realizar, al finalizar dichos ciclos. El vínculo de los perfiles de egreso con tipos de evaluación sumativa y acreditadora parece evidente, incluso más en el segundo ciclo que en los anteriores, en donde intentan definirse - a la vez que determinarse, a partir de la descripción que establecen los perfiles -, grados o niveles de apropiación del contenido.

Por otra parte, en educación media, los programas son de cada materia, y es en ellos en los que se sugiere una propuesta de evaluación que en ambos casos considera el anclaje institucional. En secundaria, el planteo es que, la evaluación, acompañe el progreso del estudiantado y en CETP/UTU, se ata al perfil de egreso, estableciendo expectativas de logro⁶ enfocadas en el desarrollo de las capacidades, la autoestima, el disfrute de las diversas actividades físicas, el *fair play* y la adquisición de un marco teórico básico que sostenga la elección de sus prácticas físicas.

Enfoque variopinto si se quiere, en el que más allá de las diferencias y paradigmas en los que la evaluación del aprendizaje parece situarse, todos se reúnen bajo una intención central: *evaluar la ejecución del aprendiz –o la adquisición de los conocimientos básicos en CETP/UTU- y no evaluar para aprender.*

De discutir y revisar la evaluación que se practica desde sus prescripciones curriculares, estaríamos en definitiva discutiendo su orientación curricular en materia de enfoque y contenidos. Tal vez sea éste el escenario proyectivo. Además comprendemos que es necesario considerar en la evaluación aquella que permite a profesores y alumnos interrogar procesos de enseñanza y aprendizaje, preguntándose, es decir, produciendo registros de sus historias con el aprendizaje, mostrando lo que aprende y lo que hace con lo que aprende en las clases de educación física (SANTOS et al., 2019).

⁵Más allá del Programa de Educación Inicial y Primaria, cuya versión final data del año 2013, aparecen documentos regulatorios que orientan las prácticas de los docentes. Tal es el caso del Documento Base de Análisis Curricular del año 2016, cuya última versión publicada corresponde a mayo de 2017. En él se recortan de forma considerable los contenidos establecidos en el PEIP, y se establecen perfiles de egreso por áreas de conocimiento, por ciclos.

⁶Es un objetivo diseñado en clave de futuro, por tanto, de la posibilidad (no certeza) de aprendizaje.

Conclusiones

En las anteriores páginas se ha realizado un análisis, descripción y crítica teórica de los programas vigentes de educación física en el Sistema Educativo uruguayo y el lugar que en cada uno de ellos ocupa la evaluación.

Es interesante considerar que no es posible poner en marcha una práctica de evaluación sin una concepción de evaluación asociada a ella, y por lo tanto, sin una concepción de educación física consistente. Por ejemplo: hemos visto cómo el perfil general del programa de Educación Primaria, se asienta en una concepción desarrollista (GÓMEZ, 2002) y en una perspectiva psicomotora de la educación física (SERGIO, 1999); acercándonos a la educación media, aparece una perspectiva deportiva o relacionada con la praxeología motriz (PARLEBÁS, 1981), destacándose la importancia del dominio de las conductas motrices y de sus lógicas internas con una tendencia a desviar su foco hacia el desarrollo de la condición física y la adquisición de hábitos para un eventual estilo de vida saludable que representaría una educación física sinónimo de actividad física.

Estamos intentando evidenciar ciertas correlaciones: por un lado entre la concepción de educación física que asume un programa y el impacto que ello tiene en la definición y determinación del qué, para qué y el cómo evaluarla, y al revés, de pensar que el valor que se otorga mediante la evaluación que se realiza al objeto evaluado, es comprensible y obtiene y proyecta sentido, únicamente, en función de una red de significados contingentes a determinado proyecto (CHEVALLARD, 1991), por tanto, lo verifica.

En algún sentido la evaluación que se realiza (pre)escribe la forma, y a gran escala, la política curricular y la política educativa que en nuestro caso se propone para la formación en educación física de nuestros niños y jóvenes.

Estaríamos frente a la necesidad de iniciar un camino decidido a efectos de valorar cambios programáticos, para lo que se requiere la reacción de todos y todas, incluso de aquellos y aquellas que, aunque sin sentirse implicados, lo están: el hecho de llevar a cabo prácticas de evaluación, definitivamente nos implica.

Entendemos de vital importancia reconstruir la matriz de la evaluación en y de la educación física, comprendiéndola como teoría (y práctica) inmiscuida en lo político, con una posición estratégicamente clave al momento de contribuir a la producción de una educación física que aporte al estudiantado en tanto ciudadano, socializarse y transformar esta parte de las prácticas corporales que constituyen la cultura de la humanidad.

Referencias

- AISENSTEIN, A. *Curriculum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA – ANEP. *Educación física reformulación 2006: primer año de bachillerato*. Montevideo, 2006.
- CHEVALLARD, I. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- GÓMEZ, J. *La educación física en el patio*. Buenos Aires: Stadium, 2002.
- HOFFMAN, J. *Evaluación, mito y desafío*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1991.
- LITWIN, J; FERNÁNDEZ, G. *Evaluación y estadística aplicada a la educación física y el deporte*. Montevideo: Stadium, 1984.
- NUNZIATI, G. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 280, p. 47-64, ene. 1990.
- PARLEBÁS, P. *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance, 1981.
- RUIZ PÉREZ, L. *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos, 1995.
- SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Santana: Penso, 2013.
- SALES, M. T.; SARNI, M.; RODRIGUEZ, L. *¿Es la evaluación lo que parece?* Entre el fondo y las formas. Montevideo: Trecho, 2014.
- SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. 1-17, ene./dic. 2019. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76974>
- SARNI MUNIZ, M. *La evaluación en educación física escolar: para qué, qué y cómo evaluar: un asunto sujeto a concepciones*. Madrid: Académica Española, 2011.
- SARNI MUNIZ, M.; CORBO BUENO, J. L. El curriculum y la evaluación. In: CONGRESO ARGENTINO Y LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 12. 2017, La Plata. *Anales...* La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2017.
- SARNI MUNIZ, M.; CORBO BUENO, J. L. Las testificaciones en educación física ¿un lugar para aprender? *Emásf: Revista Digital de Educación Física*, v. 10, n. 55, p. 22-32, nov./dic. 2018.

SERGIO, M. *Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

Submetido em: 06/02/2020

Aceito em: 06/10/2020