

Evaluación educativa y educación física: conceptos y dinámicas de asociación

Mariana Sarni Muñiz¹ 

José Luis Corbo² 

Javier Noble Guardia³ 

Franco Cal Ogues⁴ 

Resumen

El estudio, de tipo cualitativo y de diseño bibliográfico, reflexiona críticamente sobre las teorías y las concepciones inscriptas en el contenido de los apartados que prescriben la evaluación de 52 programas de asignaturas que componen el Plan de Estudios 2017 para la formación del profesorado de educación física de la Universidad de la República (Uruguay). Se realizó en dos capas: de contenido y de constelaciones. Empleó tres categorías teóricas: evaluar para medir, aprender y transformar, que fueron analizadas en el marco de sus dinámicas y sus relaciones de dependencia. Los resultados indican que las prescripciones vinculadas a evaluar para medir son las predominantes. Se concluye que el cambio en la noción de evaluación requiere abordar críticamente la red de conceptos que definen su constelación. Es ella la matriz que, invisiblemente, termina por enseñarla.

Palabras clave: Evaluación; Formación de profesores; Planes de disciplinas.

Resumo

Avaliação educacional e educação física: conceitos e dinâmicas de associação

O artigo reflete criticamente sobre a avaliação educacional. Examina as teorias e concepções inscritas no conteúdo das seções que prescrevem a avaliação em 52 planos de disciplinas que compõem o Projeto de Curso de 2017 para a formação de professores em educação física da Universidade da República (Uruguai). Foi realizado em duas camadas: conteúdo e constelações. As três categorias teóricas utilizadas foram avaliar para: medir, aprender e transformar, todas tratadas no marco de suas dinâmicas e de suas relações de dependência. Os resultados indicam que as prescrições vinculadas à avaliação para medir são as predominantes. Conclui-se que a mudança na noção de avaliação requer uma abordagem crítica.

¹ Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

² Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

³ Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

⁴ Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

ca da rede de conceitos que definem sua constelação. Ela é a matriz que, invisivelmente, acaba por ensiná-la.

Palavras-chave: Avaliação; Formação de professores; Planos de disciplinas.

Abstract

Educational assessment and physical education: concepts and dynamics of association

The study, of qualitative type and bibliographic design, critically reflects on the theories and conceptions inscribed in the content of the sections that prescribe the evaluation of 52 subject programs that make up the 2017 study plan for the training of physical education teachers. from the University of the Republic (Uruguay). It was made in two layers: content and constellations It used three theoretical categories: evaluate to measure, learn and transform, which were analyzed within the framework of their dynamics and their dependency relationships. The results indicate that the prescriptions linked to evaluating to measure are the predominant ones. It is concluded that the change in the notion of evaluation requires a critical approach to the network of concepts that define its constellation. She is the matrix that, invisibly, ends up teaching her.

Keywords: Evaluation; Teacher training; Study programs.

Introducción

En los últimos años, la formación inicial del profesorado y en ella, de la enseñanza de la evaluación educativa, viene siendo objeto de investigación mundial. Santos y Stieg (2021) al respecto, encuentran cuantiosos antecedentes en Europa, Oceanía y América del Norte, que han aportado diversas aristas a la revisión académica sobre esta formación en particular (López Pastor & Pérez Pueyo, 2017; Kirk, 2010; Dunning, Meegan, Woods, & Belton, 2011; Penney, Brooker, Heno, & Gillespie, 2009; entre los mencionados). Para el caso de los estudios específicos de la formación del profesorado vinculados a las enseñanzas y a los aprendizajes de la evaluación en países de Latinoamérica hispanoparlantes, los mismos autores ubican a Ferreira (2018) quien señala que el debate en evaluación, entre 2000 y 2017 se ubica en torno a varios ejes: las percepciones de los docentes sobre el tema (Latorre, 2013), la forma en la que estos profesores elaboran sus prácticas e instrumentos de evaluación (Gallardo-Fuentes, López-Pastor, & Carter Thullier, 2021; entre otros), las implicancias de la evaluación en la formación inicial del profesorado (Paineán Bustamante, Aliaga Prieto, & Torres Torres, 2012) y la función y la enseñanza de la evaluación (Koletvinova & Flores, 2015).

La importancia de este tipo de estudios es sensible en Uruguay. El Grupo de Reflexión en Educación (2013) emitía un informe abierto a la población que alertaba sobre la importancia de ahondar en el debate de la evaluación educativa para definir

la elaboración curricular de los programas y la formación de maestros, profesores y profesoras (Sales, Sarni Muñiz, & Rodríguez Cattaneo, 2014). Para ellas, su anclaje en perspectivas enfáticamente educativas sería la contraparte imprescindible para la revisión de cualquier enfoque en la *praxis* educativa (Freire, 1970).

Haciendo eco al desafío se lanza una línea de estudios en Uruguay, que comienza a indagar en los sentidos y en las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en el profesorado de Educación Física. Se inicia así un rastreo del enfoque general de los programas de las asignaturas y de los componentes generales de los planes de estudio desde la perspectiva del docente (Pérez López, Cantera Rosso, & Pereyra Azabujá, 2020). Estos estudios encuentran antecedentes directos en otros similares que profundizan en las disciplinas específicas impartidos en carreras de Educación Física en universidades federales brasileñas (Santos, Stieg, Cassani, Vieira, & Ferreira Neto, 2018; Stieg, Vieira, Frossard, Ferreira Neto, & Santos, 2018) y de universidades de países latinoamericanos hispanoablantes (Paula, Sarni, Palma, & Santos, 2018; Paula, Stieg, Ferreira Neto, & Santos, 2018; Stieg, Santos, & López-Pastor, 2022). En ambos casos se concluye la presencia de una amplia diversidad de matices teóricos y concepciones de evaluación en sus bibliografías, centrando el debate en su articulación con las prácticas de la educación física en la realidad escolar y deteniéndose tímidamente en aspectos relativos a la evaluación de sistemas e instituciones. Esta situación abonó el inicio de nuevas pesquisas volcados al análisis de las prescripciones curriculares para la enseñanza de la evaluación en formación profesional docente en Uruguay, junto a los primeros ensayos que proponen que el cambio en la evaluación educativa, requiere de un análisis profundo, particular y especial, en el contexto de la formación profesional docente en evaluación.

Adicionalmente se inicia un estudio de corte histórico sobre los sentidos y propósitos principales de las asignaturas que imparten específicamente la evaluación en los distintos planes oficiales que rigieron la carrera desde su origen y hasta la actualidad (Sarni Muñiz, Oroño Lugano, & Corbo Bruno, 2021), que evidencian que la enseñanza de la evaluación se ha inclinado principalmente hacia el control y a la medición de lo físico y lo deportivo. Es a inicios del siglo XX que se incorpora la Evaluación para Aprender (EpA) en los programas de formación, aunque con una preocupación marcada, más que nada, en la calificación (Sarni Muñiz, Corbo Bruno, & Cal Ogues, 2020).

El artículo que sigue se ocupa de retomar estos aspectos. Para ello mapea y analiza las teorías y las concepciones inscriptas en el componente evaluación de 52 de los cursos que constituyen la malla curricular del Plan de Estudio 2017 del Instituto Superior de Educación Física (Isef) para la formación profesional docente de la Licenciatura en Educación Física (Universidade de la República Uruguay, 2017).

Justificación teórica

La Evaluación, es parte estructural y estructurante de los procesos de enseñar y aprender de las instituciones educativas. Su discusión cubre, básicamente, los ámbitos del aprendizaje, institucional y de los sistemas (Santos, Paula, & Stieg, 2019).

De forma prescripta (Sacristán, 2000) en los componentes generales del diseño curricular y en cada plan de cada curso que lo integra, la evaluación se manifiesta en expresiones que dan cuenta de diversas teorías, concepciones y formas de comprenderla y llevarla a cabo por su profesorado. Esta dinámica representa una particular constelación de conceptos (Benjamin, 2012) que en conjunto expresan una red de asociaciones que conforman una idea que, más allá de su historicidad, por momentos tiende a manifestarse relativamente estable.

Estas prácticas, año tras año, reproducen el tipo particular de teoría de la evaluación que se inscribe en las propuestas. El resultado de la evaluación de un curso, informa al evaluador del estado de situación de lo enseñado y al evaluado de lo aprendido, dejando huella, generalmente invisible, en el evaluado. Por tal motivo, la práctica de la evaluación mientras valida y otorga valor a lo evaluado (Chevallard, 2010), configura imperceptiblemente en el evaluado, formas específicas de pensar y hacer en evaluación (del aprendizaje).

Esta cuestión es doblemente importante en la formación inicial del profesorado. Por una parte, informa sobre el resultado académico del estudiante. Por otra, las teorías y concepciones que sostienen las propuestas de evaluación desarrolladas dentro de los institutos de formación docente, construyen formas de entender y practicar posteriormente a la evaluación en los diferentes ámbitos de intervención profesional. En síntesis, la forma en la que la evaluación del aprendizaje se concreta en los programas y se ejercita en las prácticas de estos contextos, representa una potencial forma de enseñarle al futuro docente, para qué, qué, cómo y cuándo evaluar, y quién o quiénes deben hacerlo.

Santos (2005) plantea estas prácticas evaluativas como indiciarias, entendidas como prácticas de formación no prefiguradas, diversas sin modelos previamente definidos y cerrados, que permiten a la vez que el ajuste a las necesidades de los evaluados, su proposición política. Es esa calidad política de la evaluación que permite valorar su potencial transformador, en la medida de analizarla como praxis de resistencia, y alternativa al control social (Sarni Muñiz et al., 2020).

El trabajo académico en materia de evaluación en la formación inicial del profesorado deberá ser capaz de instalar en teorías, concepciones y prácticas evaluativas, una actitud sostenida de sospecha, que permita, como práctica indiciaria, revisarse para transformarse.

Teorías y concepciones en evaluación educativa

Inicialmente aclararemos qué entendemos por teoría y qué por concepciones. Las primeras pueden entenderse como conjuntos de enunciados interrelacionados que definen, describen, relacionan y explican un objeto de interés. Por su parte, las concepciones (Moreno, 2016) son procesos que permiten la construcción teórica de la realidad. Son elaboraciones que un sujeto o un colectivo de sujetos efectúan a partir de informaciones que codifican, organizan y categorizan en un contexto particular y en un tiempo dado, dando cuenta de los sentidos y de las relaciones entre los sujetos y entre los sujetos y los objetos.

Las teorías y las concepciones de la evaluación (en educación) se han ido transformando. Esta transformación se desdobra históricamente y se construye en una red de relaciones que se materializan en diversas formas y propósitos asociados.

En Uruguay Sales y Torres (1995) invitan especialmente a teorizar sobre la evaluación. Plantean que su evolución histórica evidencia un juego de hegemonías y contrahegemonías que se manifiestan en torno a ciertas ideas sobre el conocimiento, el mundo y la sociedad que, superándose las unas a las otras, organizan campos de dominios de forma dinámica y orgánica. En ciertas épocas, asociaciones estables dominan y se naturalizan en el gobierno (indiscutible) del campo, dando respuestas relativamente similares al para qué, qué, cómo, cuándo y dónde evaluar, y quien o quienes son los que evalúan. Así, hasta el cierre del siglo XX los autores distinguen el interjuego de dos teorías que se suceden en el poder del campo de la evaluación educativa y, en consecuencia, el de la producción de conocimiento.

La primera, producto del método científico, redujo la evaluación a lo observable. Respondiendo y sosteniendo al sistema estructural y funcionalista de la educación de la época, se ocupó de relevar (medir) información respecto a la conducta observable de los sujetos, evidenciando cambios visibles en sus rendimientos. El aprendizaje no es el único “objeto” afectado en esta perspectiva; el docente es relegado a un rol ejecutivo, perdiendo participación en la conducción intencional del proceso educativo y reforzando así la idea de un hombre, una sociedad y un mundo posibles de ser medidos y cuantificados. Esta concepción de evaluación dominó la formación inicial del profesorado de Educación Física y sus propuestas de evaluación del aprendizaje en las asignaturas de los Planes de Estudio hasta 1981 en Uruguay. Hablamos del Evaluar para Medir (EpM) y para calificar (Sarni Muñiz, Corbo Bruno & Noble Guardia, 2021). El test es la prueba central aplicada en el período (Litwin & Fernández, 1980). Se transforma en la herramienta recolectora de datos por excelencia y oficia de agente estratificador, cuando no marginalizador de los sujetos. En base a sus resultados se acredita lo adquirido y se certifica la aprobación de los cursos, el pasaje de nivel, la salida del sistema educativo.

La segunda teoría, contrahegemónica, se manifiesta a partir de la crítica teórica de los supuestos políticos de la primera. Reclama el lugar de agente del sujeto quien habrá de problematizar la aparente neutralidad de la evaluación y su carácter de “cosa dada” (Sales & Torres, 1995), avanzando en su cuestionamiento y desde él, en su construcción en sintonía a las necesidades de aprendices e instituciones. Esta acción, mediada por procesos intersubjetivos a favor de los sujetos involucrados supone responder a las preguntas conformadoras del campo de nuevas formas. Así, se evaluará para habilitar nuevas puertas de entrada al conocimiento, para aprender; por tanto, la integración del evaluado a las prácticas es necesaria. En esta lógica, se cuestionarán los fines sistémicos y funcionalistas a los que históricamente sirvió de sostén. En Educación Física se comienza a hablar de la EpA y de la Evaluación Formativa y Compartida (López Pastor & Pérez Pueyo, 2017), términos que aparecen tímidamente en los planes de sus asignaturas a partir de su Plan de Estudios 2004 (Sarni Muñiz et al., 2021). Comienza a consolidarse en la formación inicial del profesorado una nueva teoría de la evaluación educativa que deviene de sus nuevas producciones académicas.

El ingreso de Isef a la órbita universitaria impulsó nuevas miradas de la evaluación. Además de sostener la arquitectura del sistema educativo y favorecer la

formación y los aprendizajes del sujeto, se la comienza a entender como una oportunidad para la transformación de la cultura de nuestra sociedad. Con punto de partida en la emancipación de las sociedades adviene una nueva teoría contrahegemónica, una nueva dinámica que se propone revisar la anterior. En ella la educación se visualiza dialécticamente sobre el mundo y su transformación y las prácticas evaluativas se proyectan en el mismo sentido. Evaluar para transformar al sujeto y, por tanto, para transformar el mundo, significa poner a la evaluación a trabajar para el desarrollo de los estados de conciencia (Lukács, 2007) del sujeto que aprende sobre el mundo, con la posibilidad de transformar esa realidad que, objetivamente, se manifiesta injusta.

Hablamos, en este caso, de Evaluar para la Praxis (EpP) o de Evaluar para Transformar. Esto es: cada vez que el sujeto se enfrenta a prácticas naturalizadas, repetitivas y reproductivistas, habrá de actuar de forma deliberada para transformar el mundo, transformándose él, a su vez, en y desde su propia acción. De acuerdo con la lectura teórica que proponemos, cambiar la evaluación supone inaugurar un nuevo proceso contrahegemónico que debe, en cualquier caso, apuntar a la construcción de una nueva hegemonía. Sabemos, además, que esa transformación implica un movimiento de la totalidad de las prácticas, una nueva dinámica que generará, por tanto, una nueva constelación de conceptos (Benjamin, 2012).

Como hemos señalado, las teorías devienen en concepciones que, para el caso de los docentes, definen su accionar y configuran su práctica de enseñanza, la orientan hacia fines particulares y la cargan de sentidos (Buendía, Carmona, González, & López Fuentes, 1999). De esencia cognitiva, las concepciones incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe, en los procesos de razonamiento que se realizan y en las actividades que se llevan a cabo (Moreno Moreno & Azcárate Giménez, 2003). Es dable pensar que los procesos de evaluación del profesorado se imbrican en sus concepciones, materializando prácticas dinámicas, no lineales, acciones que resultan de una suerte de combinación de ideas no siempre coherentes entre sí.

Mediante un proceso de reexaminación y reorganización de las concepciones elaboradas (Steig et al., 2018) para los diseños curriculares de la Educación Física, y recogiendo el trabajo original de Sales y Torres (1995) y otros trabajos de nuestro grupo (Sarni Muñiz et al., 2020; Sarni Muñiz, Corbo Bruno, & Noble Guardia, 2021) proponemos la Tabla, que sintetiza lo hasta aquí expuesto e incluye las características distintivas de cada sentido predominantes de la evaluación.

Tabla – Teorías, concepciones y características principales de la evaluación.

Teorías	Sentidos	Características distintivas
Primera hegemonía en evaluación (hasta los años 90)	Evaluar para medir/calificar	No consensuada
		Certificadora
		Sumativa
		Estandarizada/estandarizable
Segunda hegemonía en evaluación (siglo XXI a la fecha)	Evaluar para aprender/calificar	Consensuada
		Significativa
		Continua
		Formativa
		Por competencias
Teoría constrahegemonía de la evaluación	Evaluar para la praxis (para transformar)	Dialógica
		Crítica sobre el mundo
		Dialéctica
		Emancipadora

Fuente: (Re)elaboración propia a partir del trabajo de Santos, Lima Frossard, Matos, Ferreira Neto (2018).

Metodología

El diseño del trabajo fue de tipo bibliográfico; se empleó la estrategia del análisis de contenido cualitativo en documentos. Con esta metodología de trabajo en la investigación, según Andreu Abela (2002), se hace necesario considerar tanto las evidencias, como sus marcos referenciales, tanto a nivel explícito como implícito. El análisis de contenido cualitativo, entonces, no sólo se ha de circunscribir a la interpretación de lo manifiesto en el material analizado, sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje. De esta forma, se han revisado los apartados dedicados específicamente a la evaluación de los aprendizajes en la totalidad de los programas que componen el diseño curricular del Plan 2017 de la licenciatura en educación física (LEF) del Isef, y que están distribuidos tanto en Unidades Curriculares Troncales, como por Trayectos que responden a cada uno de los cuatro Departamentos Académicos de Isef.

Cada apartado sobre la evaluación de los aprendizajes en cada programa, fue codificado desde una matriz de posibles sentidos que pueden encontrarse presentes en los documentos y que, en cada caso, sirvieron de analizadores que fueron relevados a través del *software* Atlas.ti. Estos códigos convergen en un sistema de categorías de análisis que se despliega a partir de tres propósitos para la evaluación, que funcionaron como grupos homogéneos de sentidos posibles, denominados Familias de

Códigos: EpM, EpA y Evaluar para Trasformar. En la Figura 1 puede apreciarse la distribución de estos códigos, su descripción y relación con cada uno de los propósitos centrales de la evaluación de los aprendizajes, de acuerdo a la estructura curricular donde está instalado cada programa.

Figura 1 – Análisis de las prescripciones del apartado evaluación de los programas de la licenciatura en educación física, Plan 2017.

Familia	Códigos	Descripción	Troncales Comunes	DA EF y Deporte	DA EF y P. Corporales	DA EF y Salud	DA EF, Tiempo Libre y Ocio	TOTAL (n = 52)
Evaluar para MEDIR	Propuestas	Se presentan y/o describen los dispositivos de evaluación	7	9	2	0	1	19
	Criterios	Se presentan criterios para articular los dispositivos de evaluación	13	1	1	3	2	20
Evaluar para APRENDER	Auto-evaluación	Se estimulan procesos de auto-evaluación	3					3
	Co-evaluación	Se estimulan procesos de evaluación participativa y/o co-evaluación	1					1
	Reorganización	Se proponen procesos de producción y reorganización de conocimiento	1				1	2
	Análisis	Se plantea el análisis de casos, prácticas documentos u otros como modelo de evaluación	1				1	2
	Contextualización	Se plantea la contextualización cultural y/o social del conocimiento como modelo de evaluación	1			2	1	4
Evaluar para TRANSFORMAR	Emancipatoria	Como herramienta para la transformación de los propios sujetos	1					1

Fuente: Elaboración propia.

Se opta luego por una lectura crítica en la línea benjaminiana-adorniana, proyectando las ideas en clave de constelaciones, sólo plausibles de ser significadas en la medida en que la movilidad de los conceptos que representan las prácticas, pone luz a la totalidad del dispositivo teórico. El acercamiento al conocimiento de cualquier objeto a partir de la construcción de una teoría, implica la construcción de una constelación. Esta metáfora se dibuja similar a las formas del universo estelar y distingue al concepto como recorte, como punto específico de un todo que lo determina, a cuyo significado sólo es posible acceder a la luz de las relaciones con el resto de los conceptos

con los que se articula, con el total de la red de conceptos que configuran la idea (Sarni Muñiz, Corbo Bruno, & Noble Guardia, 2021).

Por lo tanto, nuestra mirada propone proyectar la totalidad de los conceptos que se asocian a las prácticas evaluativas y al resto de las prácticas que configuran la constelación como idea, en clave dialéctica, con el propósito de leer al mundo y a la evaluación en ese mundo, en el entendido de que cualquier recorte arbitrario tendiente a disociar al objeto de la totalidad no hará más que limitar las posibilidades del análisis.

No obstante, y en el entendido de lo inmensurable del análisis de lo total, proponíamos, en clave de cercanías y de rangos de incidencia, pensar en ensayar una taxonomía proyectada en una suerte de tríada: EpM, EpA y Evaluar para Transformar, es decir EpP (Sarni Muñiz et al., 2020).

A su vez, asociábamos esa práctica a la perspectiva epistemológica dominante, a los intereses del proyecto político educativo y de la propia práctica evaluativa, es decir a los fines de la evaluación, al tipo de educación física que a esa evaluación responde y al modelo productivo que, en clave de estructura, actúa legitimando el proyecto político educativo vigente.

En este sentido y a modo de ejemplo, podríamos decir que una estructura evaluativa que adhiere a una epistemología positivista, es decir que opera bajo postulados únicos e incuestionables de verdad, se asocia con prácticas de medición que definen referentes externos, disociados de la enseñanza y de su contexto y que proyectan la construcción de una educación física que se aproxima, en cualquier sentido, a la reproducción.

Por otra parte, y en clave de par antinómico de lo anterior, una epistemología crítico material que ingresa al sistema, incide sobre la totalidad de esa constelación de conceptos –que se deben a sus prácticas– y provoca movimientos en ese todo, modificando las formas de la evaluación, del proyecto educativo y de la propia educación física, creando una nueva constelación.

Lo propio sucede cuando la práctica que se mueve es otra, cualquiera de las que a la constelación de conceptos se asocian, en el entendido de que las relaciones de dependencia son siempre entre todos y sobre todos.

El ejercicio teórico que proponemos plantea una lectura de la evaluación en una trama de relaciones con los límites que, como decíamos, supone intentar acceder

a la totalidad del mundo práctico. En otras palabras, ubicar las prácticas evaluativas como una suerte de imágenes históricas que evidencian ante todo la movilidad y que entienden, siempre, que la verdad es histórica y que la dinámica de los objetos prácticos es permanente y, por tanto, inconclusa.

Resultados y discusión

El análisis realizado partió de las siguientes preguntas: ¿cuáles son las teorías y concepciones que sostienen la evaluación del aprendizaje en el plan de estudios 2017 de Isef. ¿qué nociones dialogan (constelan) y sostienen los sentidos que, según los documentos analizados, dominan la formación inicial docente en evaluación?

Proponemos que la evaluación que se establece y se practica en el *currículum*, se inscribe indiciariamente (Santos, 2005) en el profesorado y ella se anuncia en los programas de las asignaturas. Es decir, la formación en evaluación explícitamente se piensa y configura en los programas de asignaturas específicas cuyos *corpora* teóricos se destinan totalmente o parcialmente, a la enseñanza de la evaluación en Educación Física, aunque sostenemos también –y, sobre todo–, se aprende evaluación cuando se es evaluado. En este sentido las concepciones que prevalecen en cada curso forman porque enseñan las concepciones de evaluación al profesorado. Ellas se inscriben en teorías y, dinámicamente, configuran algún campo de constelaciones (Benjamin, 2012).

En casi su totalidad, se puede apreciar una perspectiva coincidente con la teoría hegemónica –representativa del siglo XX – de la evaluación, distribuyéndose una proporción de al menos 39 de ellos en las expectativas de EpM (con diferentes recursos y dispositivos) el rendimiento del aprendizaje.

Durante el curso se podrán realizar diferentes dispositivos de evaluación del aprendizaje. Entre ellos: pruebas escritas con preguntas de múltiple opción y preguntas abiertas, exposición de temas elaborados por grupos de dos o tres estudiantes, trabajos monográficos en forma de pesquisa bibliográfica de temas propuestos por el docente. Estos dispositivos contemplarán aspectos reglamentarios del Plan (Entrenamiento, ISEF, 2017).

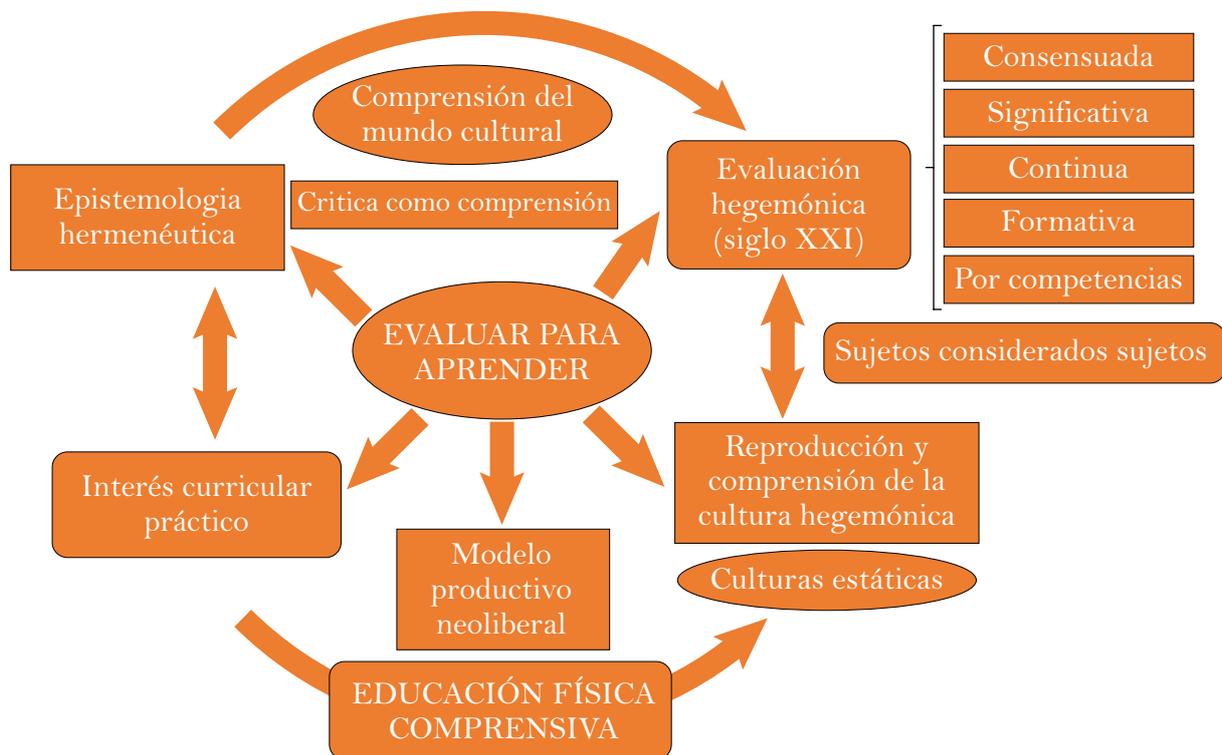
En él se coloca al reglamento de la carrera como el marco de acción de la evaluación, reglamento que establece para la evaluación, en particular, la escala y las categorías de acreditación del curso. Las propuestas que se restringen al curso, son escogidas por el docente quien además elige una temática que inicia y finaliza en el propio curso. Incluso el trabajo monográfico que plantea se encuadra en esos márgenes. Su interés se ubica en la reproducción del conocimiento.

En segundo lugar, la noción de evaluar para aprender aparece al menos en 12 programas, sin dominar el campo. Citamos dos ejemplos:

A lo largo del curso se realizarán al menos dos instancias de evaluación. La primera será individual en relación a los contenidos abordados. La segunda, será una producción en modalidad grupal y pretenderá evaluar la articulación entre los aspectos conceptuales del curso y su aplicación tanto para analizar críticamente las prácticas, como las producciones académicas de la educación física adaptada a poblaciones especiales (Educación Física Adaptada a poblaciones especiales, ISEF, 2017).

La evaluación que se anuncia se orienta por un lado a cierto control de lectura. Luego, esos contenidos serán reclamados para articularse a intervenciones situadas en un contexto de actuación profesional. Ello solicita la participación de un estudiantado que disponga del conocimiento (aplique) para actuar en tal contexto. La evaluación habilita una oportunidad de poner a prueba un saber. La evaluación que se prescribe desborda al curso, aunque lo contiene conceptualmente.

Figura 3 – Diagrama del Evaluar para Aprender.



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 representa la dinámica de esta una nueva hegemonía en evaluación, superadora de su antecesora. Con rasgos posmodernos, es impulsada por el neoliberalismo y el advenimiento definitivo de los procesos globalizadores promovidos por

los grandes organismos financiadores de la educación (Banco Mundial, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE) que, progresivamente, comienzan a instalar una nueva agenda en educación y en evaluación.

Este escenario reconoce la contingencia del sujeto, aunque desestima la comprensión de la historia de ese sujeto contemporáneo, centrando su preocupación política en la aplicación del conocimiento a fin de intentar solucionar los problemas de la práctica. Las nuevas prácticas, deudoras y en gran parte socias de la psicología, ponen al sujeto en el centro y parecen rescatarlo de su lugar de objeto. Se propone el Evaluar para Aprender, y se instalan prácticas de evaluación consensuadas, superando inclusive los niveles instrumentales del currículo y de la propia evaluación, justificada en intereses prácticos (Grundy, 1987). El sujeto no debería repetir lo aprendido sino comprender lo que se enseña, por lo que la evaluación se asocia con el aprendizaje, aportándole elementos significativos.

Estas dinámicas crean en el estudiante de formación inicial nuevas huellas en materia de evaluación, nuevas enseñanzas que, superando el interés técnico de medir o repetir conocimiento, apuestan a conformarse como un mecanismo de aprendizaje (Sales & Torres, 1995).

El análisis realizado encuentra marginalmente la Evaluación para Transformar que, en contraste a las, anteriores, se menciona en la UC Juego y Prácticas Lúdicas:

Se plantea una evaluación continua formando parte de la metodología de enseñanza, en relación dialógica entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación exigirá del docente una relación epistemológica con el estudiante, facilitando el proceso de autoconocimiento y de construcción colectiva de un nuevo conocimiento entre la interacción de diversos saberes; en una perspectiva emancipadora de la educación (Juego y Prácticas Lúdicas, ISEF, 2017).

Constatamos entonces que las prescripciones de la evaluación en la formación docente uruguaya no parecen proyectarse sobre el mundo y su transformación. Evaluar para Transformar al sujeto y por tanto para transformar el mundo, significa poner a la evaluación a trabajar para el desarrollo de los estados de conciencia en el mundo del sujeto que aprende, con la posibilidad de transformar una realidad que, objetivamente, se manifiesta injusta.

Hablamos, en este caso, de EpP (Sarni Muñiz et al., 2020), es decir evaluar pensando ante todo en la contingencia de las prácticas sociales y en lo que significa el

enfoque teórico, las concepciones de la evaluación y la formación docente. Este tipo de análisis ofrece los elementos para comprender las concepciones más allá de su finalidad, develando los rasgos de la formación del sujeto y de la sociedad en la que esa formación se inscribe.

El análisis que presentamos intenta leer el mundo como totalidad práctica. Sobre ella se configuran y desarrollan los procesos de transformación permanente de las prácticas evaluativas en Educación Física y la formación para la evaluación de los licenciados en Educación Física. Por tanto, esperar una transformación de la evaluación significa, en el marco de la totalidad, trabajar para una transformación del mundo que, desde su objetividad, es decir desde las relaciones prácticas que en las sociedades se construyen, deberá replantearse transformaciones estructurales en el marco de un universo de prácticas sobre las que los hombres producen y se producen.

Problematizar la evaluación y la enseñanza de la evaluación supone un ejercicio que parte, por tanto, de una necesidad evidente de transformación de la sociedad en su conjunto para que las prácticas educativas se trasformen, sabiendo a la vez que para transformar la sociedad deberán también transformarse las prácticas educativas. En definitiva, retomar el viejo dilema dialéctico que nos decía que el educador, ante todo, deberá ser educado.

Referencias

Andreu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Benjamin, W. (2012). *El origen del Trauerspiel alemán*. Madrid: Gorla.

Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones*. Madrid: Tarus.

Buendía, L., Carmona, M., González, D., & López Fuentes, R. (1999). Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XX*, 2(1), 125-153. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.0.377>

Chevallard, I. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. *Congreso Internacional de Didácticas Específicas*. Buenos Aires, Argentina, 2. Recuperado em 9 nov. 2020 de http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Conferencia_YC_30-09-2010_esp.pdf

- Dunning, C., Meegan, S., Woods, C., & Belton, S. J. (2011). El impacto del programa COPET en las experiencias de práctica docente de los estudiantes de EF. *Revista Europea de Educación Física*, 2(17), 153-165. <https://doi.org/10.1177/1356336X11413182>
- Ferreira, S. L. (2018). *Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: uma análise da produção em periódicos da Educação e educação física publicados em países hispanofalantes* (Programa de Iniciação Científica). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (35a. ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Gallardo-Fuentes, F. J., López-Pastor, V. M., & Carter Thullier, B. (2021). ¿Hay evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 227-238. <https://doi.org/10.21071/psye.v9i2.13863>
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis curricular*. Madrid: Morata.
- Grupo de Reflexion sobre Educacion – GRE. (2013). *Para repensar la formación docente* (vol. 3). Montevideo: o autor. Recuperado em 9 nov.2020 de <http://www.polomercosur.org/grupoeducacion/wp-content/uploads/2017/03/GRE6.pdf>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Koletvinova, N., & Flores, R. (2015). Priorities for the evaluation function of teacher education university students' competency-based training. *The New Educational Review*, 41(3), 183-193. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.41.3.15>
- Latorre, L. V. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 2(37), 95-113.
- Litwin, J., & Fernández, G. (1980). *Evaluación y estadística aplicada a la educación física y el deporte*. Montevideo: Stadium.
- López Pastor, V., & Pérez Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- Lukács, G. (2007). *Marx, ontología del ser social*. Barcelona: Akal.
- Moreno Moreno, M., & Azcárate Giménez, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.

- Moreno, E. (2016). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), 105-129. <https://doi.org/10.17227/01234870.16folios105.129>
- Paineán Bustamante, O., Aliaga Prieto, V., & Torres Torres, T. (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 161-180. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100010>
- Paula, S. C., Ferreira-Neto, A., Stieg, R., & Santos, W. (2018). Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(72), 802-830. <https://doi.org/10.18222/ea.v29i72.5326>
- Paula, S. C., Sarni, M., Palma, E. P., & Santos, W. (2018). Avaliação nos currículos de formação em educação física: uma análise das instituições da América Latina. In W. Santos (Org.), *Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai* (pp. 237-252). Curitiba: Appris.
- Penney, A., Brooker, R., Heno, P., & Gillespie, N. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Educación y Sociedad*, 14(4), 421-442. <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Pérez López, D., Cantera Rosso, L., & Pereyra Azabujá, G. (2020). La evaluación formativa: Aportes para pensar la universidad latinoamericana desde un caso uruguayo. *Educación Física y Deporte*, 39(1). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a08>
- Sacristán, J. G. (2000). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Porto Alegre: Artmed.
- Sales, M. T., & Torres, G. (1995). Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación. *Espacio Pedagógico*, 2(1), 20-35.
- Sales, M. T., Sarni Muñiz, M., & Rodríguez Cattaneo, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- Santos, W. (2005). *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*. Vitória: Proteoria.
- Santos, W., & Stieg, R. (2021). La enseñanza de la evaluación educativa en la formación de profesores de la Universidad Federal de Espírito Santo – Brasil. In W. Santos, & R. Stieg, *Evaluación educativa: diálogos con formación inicial de profesores: Brasil*,

Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay (págs. 151-176).
Curitiba: Appris.

Santos, W., Lima Frossard, M., Matos, J. C., & Ferreira Neto, A. (2018). Evaluación en educación física escolar: trayectoria de la producción académica en periódicos (1932-2014). *Movimento*, 24(1), 9-22. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.63067>

Santos, W., Paula, S., & Stieg, R. (2019). Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em educação física na América Latina. *Espaço Pedagógico*, 26(1), 99-116. <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8353>

Santos, W., Stieg, R., Cassani, J. M., Vieira, A. O., & Ferreira Neto, A. (2018). Ensino da avaliação educacional na formação de professores de educação física. In Santos, W. (Org.), *Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia e Uruguai* (pp. 63-75). Curitiba: Appris.

Sarni Muñiz, M., & Corbo Bruno, J. (2020). La evaluación en educación física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte*, 39(1). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>

Sarni Muñiz, M., Corbo Bruno, J. L., & Cal Ogues, F. (2020). La evaluación de la educación física en los programas uruguayos. *Revista Contemporânea de Educação*, 15(34). <https://doi.org/10.20500/rce.v15i34.32141>

Sarni Muñiz, M., Corbo Bruno, J. L., & Noble Guardia, J. (2021). Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *InterCambios*, 8(2), 66-79. <https://doi.org/10.29156/inter.8.2.7>

Sarni Muñiz, M., Oroño Lugano, M., & Corbo Bruno, J. L. (2021). ¿Qué evaluación, qué educación física? Revisión a partir de los programas de formación de educación física en educación superior. In R. Rodríguez Gimenez, & P. Dogliotti Moro, *Estado actual del campo académico de la educación física en el Uruguay*. Montevideo: CSIC Udelar.

Stieg, R., & Santos, W. (2021). Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la Educación*, (55), 82-119. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1052>

Stieg, R., Santos, W., & López Pastor, V. M. (2022). Autores prescritos para evaluación educativa en los currículos de la formación del profesorado en educación física en América Latina. *Papeles*, 14(27), 54-78. <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1152>

Stieg, R., Vieira, A. O., Frossard, M. L., Ferreira-Neto, A., & Santos, W. (2018). Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. *Currículo sem Fronteiras*, 18, 639-667.

Universidade de la República Uruguay. (2017). *Licenciatura en Educación Física*. Montevideo: o autor. Recuperado el 25 de agosto de 2022 de <https://isef.udelar.edu.uy/ensenanza/ofertas-de-grado/licenciatura-en-educacion-fisica>

Submetido em: setembro de 2022

Aceito em: novembro de 2022

Sobre os autores

Mariana Sarni Muñiz

Docente responsable del curso Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física e integrante del equipo docente de Prácticas Profesional de la Licenciatura en Educación Física (ISEF-Udelar). Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (UAM, España), Magister en Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación (UCU, Uruguay), Profesora de Educación Física (ISEF, Udelar).

E-mail: marianasarni@gmail.com

José Luis Corbo

Docente responsable del Seminario Educación Física, Deporte y Enseñanza, e integrantes del equipo docente de Práctica Profesional (ISEF, Udear). Director Coordinador de Educación Física en DGEIP (ANEP). Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y el deporte (UAM, España). Magíster en Didáctica de la Educación Superior y Posgrado en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH, Uruguay). Licenciado en Educación Física (ISEF).

E-mail: joselocorbo@gmail.com

Javier Noble Guardia

Docente responsable del Seminario Educación Física, Deporte y enseñanza (ISEF-Udelar). Director del Departamento Académico Educación Física y Deporte (ISEF-Udelar). Magister en Enseñanza Universitaria (CSE, Udelar). Diplomado en Educación, Universidad (ORT, Uruguay). Profesor de Educación Física (ISEF).

E-mail: javiernoble@gmail.com

Franco Cal Ogues

Docente asistente del curso Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física de la Licenciatura en Educación Física (ISEF, Udelar). Maestrando en Educación Física (Programa de Maestría en Educación Física, ISEF, Udelar). Licenciado en Educación Física (ISEF, Udelar).

E-mail: francal16@outlook.com