

LA EVALUACIÓN FORMATIVA: APORTES PARA PENSAR LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DESDE UN CASO URUGUAYO

FORMATIVE EVALUATION: CONTRIBUTIONS TO
THINK THE LATIN AMERICAN UNIVERSITY FROM AN
URUGUAYAN CASE

AVALIAÇÃO FORMATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA
PENSAR A UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA
DESDE UM CASO URUGUAIO

Domingo David Pérez López¹

Luciana Cantera Rosso²

Gastón Alejandro Pereyra Azambuja³

¹ Magíster en Educación Física. Universidad de la Republica. Instituto Superior de Educación Física. Departamento Académico de Educación Física y Deporte. Correo electrónico: perezlopez.dd@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1760-1617

² Magíster en Gestión y Dirección en Deportes. Universidad de la Republica. Instituto Superior de Educación Física. Departamento Académico de Educación Física y Deporte. Correo electrónico: lucianacantera@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2672-7761

³ Magíster en Educación Física. Universidad de la Republica. Instituto Superior de Educación Física. Departamento Académico de Educación Física y Deporte. Correo electrónico: gastonpereyra10394@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6906-4385

Cómo referenciar

Perez López, D. D., Cantera Rosso, L., & Pereyra Azambuja, G. A. (2020). La evaluación formativa: aportes para pensar la universidad latinoamericana desde un caso uruguayo. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 167-201. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a08>

© Autores.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartirlgual 4.0.

RESUMEN

El presente artículo surgió de una investigación realizada en 2017-2018, que centró su interés en indagar sobre las prácticas de evaluación en las unidades curriculares de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física. Nos ocupamos de saber: tipos, fondos y formas empleadas, intentando establecer su relación con el contexto universitario y sus funciones (enseñanza, investigación y extensión). Empleó una metodología de corte mixta, aunque con énfasis cualitativo. Entre los procedimientos de rastreo y búsqueda de información, se recurrió a análisis de documentos, cuestionarios on-line y entrevistas. A pesar de las variadas formas en que se pone en marcha la evaluación, concluimos que los fondos de esta, en el ámbito universitario, remiten en cuestiones epistemológicas asociadas a la reproducción o producción del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: evaluación; universidad; enseñanza; aprendizaje.

ABSTRACT

This article arose from an investigation carried out in 2017-2018 that focused its interest in the evaluation practices in the curricular units of the degree in Physical Education of the Instituto Superior de Educación Física. We focus on types, funds, and forms used, trying to establish their relationship with the university context and its institutional functions (teaching, research, and extension). A mixed methodology was used, although with an emphasis on qualitative methods. Among the procedures for tracking and searching for information, document analysis, online questionnaires, and interviews were used. In spite of the varied ways in which the evaluation is applied, we conclude that its funds in the university field refer to epistemological issues associated with the reproduction or production of knowledge.

KEYWORDS: Evaluation; university; teaching; learning.

RESUMO

Este artigo corresponde a uma pesquisa realizada em 2017-2018, que focalizou seu interesse em investigar as práticas de avaliação nas unidades curriculares do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Superior de Educación Física. Dedicamo-nos a identificar: tipos, fundos e formas utilizadas, no intuito de estabelecer sua relação com o contexto universitário e suas funções (ensino, pesquisa e extensão). Empregou-se uma metodologia de corte misto, embora com ênfase qualitativa. Entre os

procedimentos de levantamento de fontes foram utilizados: a análise de documentos, os questionários on-line e as entrevistas. Apesar das variadas formas em que é desenvolvida a avaliação, concluímos que seus recursos no campo universitário se referem a questões epistemológicas associadas à reprodução ou produção de conhecimento.

PALAVRAS CHAVE: avaliação; universidade; ensino; aprendizagem.

INTRODUCCIÓN

A partir de 2006, la Universidad de la República (a partir de ahora UdelaR), incluyó entre sus servicios al Instituto Superior de Educación Física (a partir de ahora ISEF), tradicionalmente encargado de la formación profesional de los profesores de Educación Física¹. En este escenario, debe ser primordial considerar atentamente a la enseñanza y a la evaluación que allí acontece, tanto como objetos de investigación –básico o cuanto más aplicado a la educación física–, o como práctica que, naturalizada –generalmente a modo de instrumento–, es incluida en los cursos. Por la mencionada calidad, el sentido y las formas de evaluación que en el ISEF se llevan a cabo, conjugan al enseñar y al aprender en una particular práctica que, en sus extremos, podrán o no potenciar la reelaboración del conocimiento a favor del sujeto o del sistema, política o apolíticamente.

Tomando como eje las prácticas de evaluación de los docentes del ISEF, nos ocupamos de saber: tipos, fondos y formas empleadas, intentando establecer su relación con el conocimiento surgido en materia de investigación y/o extensión, en un contexto de referencia universitaria. Particularmente en este caso, un contexto que experimentó un aumento exponencial en la matrícula del alumnado, lleva a considerar la evaluación para la masividad como un desafío para los equipos docentes.

Nos interpelaron interrogantes como ¿qué, para qué y cómo se evalúan los aprendizajes?, ¿qué relación proponen los dispositivos construidos por los docentes o equipos docentes con el conocimiento?, ¿qué lugar ocupa el estudiante en estas prácticas educativas, en tanto prácticas de formación?, y en el marco de la universidad, ¿qué papel juega el conocimiento surgido de

¹ En Uruguay la única oferta de formación en Educación Física de carácter público es brindada por el ISEF-UdelaR. En la órbita privada, solo existen dos universidades con esta carrera de grado, teniendo recorridos históricos notablemente menores que el ISEF (fundado en 1939).

la investigación y/o la extensión en la formulación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje?

Sus tres objetivos centrales fueron: (1) conocer y caracterizar las prácticas de evaluación que realizan los docentes en el ISEF actualmente, debido a que es nulo el rastreo de estas temáticas en este servicio universitario y poco frecuente en cualquier institución; (2) indagar –en algunos de ellos, representativos de la diversidad–, los sentidos, significados, motivos, objetos y técnicas con los que se piensan las propuestas de evaluación; y (3) establecer la relación que proponen estas evaluaciones con la extensión y/o la investigación.

El trabajo encuentra justificación en varias dimensiones. Primero, en la dimensión social, partiendo de reconocer la función estratégica que la evaluación posee en la sociedad, y por ende en el sistema educativo, tanto como posibilitadora de cambios o reproductora de realidades. El modo de interacción entre los sujetos propuesto por esta práctica, legitima determinado tipo de hegemonía. Por otra parte, en su inclusión dentro del Sistema Educativo, su carácter principalmente certificador y acreditador de aprendizajes ha portado históricamente una connotación selectiva: posibilita o prohíbe, premia o sanciona, y, por ello, excluye o impulsa a los evaluados dentro de algún tipo de sistema *ideal*, sistema elaborado con base en criterios sistémicos, generalmente exteriores a los sujetos.

Desde la dimensión teórica, encuentra justificación en tanto existe cierto vaciamiento en Uruguay, y en la región, sobre el estudio de la temática de las prácticas de evaluación del aprendizaje desde la óptica del docente. Por otra parte, aportará elementos teóricos sobre el objeto en sí mismo, y eventualmente profundizará en articulaciones posibles con la función universitaria.

Finalmente, se justifica en cuanto a su utilidad, en el entendido de que el ISEF se incluye dentro de los servicios universitarios que forman profesionales docentes, y por ende estos/as tendrán una incidencia decisiva en la formación del capital humano de las nuevas generaciones.

Puntos de partida

Realizando un breve rastreo bibliográfico, en los últimos veinte años encontramos (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017) un aumento exponencial en la utilización de términos tales como “Evaluación Alternativa”, “Evaluación Formadora”, “Evaluación Formativa”, “Evaluación para el Aprendizaje”, “Evaluación Auténtica”, “Evaluación Integrada”, “Evaluación Orientada al Aprendizaje”, para referirse a nuevos abordajes pedagógicos de la práctica² de evaluación. Consideramos oportuno realizar algunas aclaraciones sobre los conceptos recién mencionados, entendiendo que los mismos nos habilitarán para analizar con mayor precisión la situación actual de la evaluación en Educación Física en el nivel universitario.

La evaluación orientada al aprendizaje, según Zhu (1997), coloca como eje estructurador, o cometido central de la enseñanza, el aprendizaje del estudiante, y comparte características con la evaluación para el aprendizaje. Dejando de lado las cercanías terminológicas, es de destacar el cambio que sucede en estas perspectivas de evaluación, en donde se rompe con la hegemonía de la evaluación en el entendido de herramienta controladora y reorientadora de procesos ajenos, en la mayoría de los casos, a los implicados en esa práctica educativa.

Según Scallon (1988), la evaluación formadora surgió en 1982 y recurre al vocablo formatrix para referir a una práctica inspirada para el ámbito de la didáctica y de los aprendizajes, como resultado de contemplar a la autoevaluación del estudiante, como una competencia primaria para construir.

² Ver Carr y Kemmis (1988) y Bourdieu (1990, 2000). Este concepto guarda múltiples potencialidades para este trabajo, entendiéndola como puesta en juego de sentidos políticos, ideológicos, sociales y culturales; como un hacer que responde necesariamente a una particular forma de pensar y de entender la evaluación y que es la construcción de cada sujeto implicado.

A estos objetivos de regulación pedagógica, gestión de errores y refuerzo de los éxitos, [que veremos que aporta la evaluación formativa] la evaluación formadora agrega, como prioridad, los de representación correcta de los objetivos, de planificación preliminar, de apropiación de los criterios y de autogestión de los trabajos. Este nuevo enfoque amplía aún más el concepto de evaluación, ya que todo lo relacionado con la construcción de un “modelo personal de acción” (Bonniol) se considera, por un lado, como una parte integral de la evaluación, y por otro lado, como objetivo prioritario de aprendizaje. El alumno debe aprender a construir sus mapas de estudio, cómo evaluar su trabajo y sus pasos. En este sentido, la autoevaluación se convierte en la obra maestra de todo el dispositivo pedagógico. (Nunziati, 1990, p. 57)

Estas ideas, sumadas a las de la evaluación integral y auténtica, parecen estar contempladas dentro del concepto de evaluación formativa, entendiendo a esta como:

Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje³ que tienen lugar. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (López-Pastor et al., 2006). Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador. (López-Pastor, 2009, p. 35)

³ Resulta significativo aclarar que, desde los supuestos básicos subyacentes (Gouldner, 1979) y los marcos teóricos de referencia de esta investigación, entendimos la enseñanza y el aprendizaje no como una relación causal, sino como una relación semántica ontológicamente dependientes (Fenstermacher, 1989).

Se pueden percibir algunas tensiones lógicas en esta doble red de significados (formador/formativa): si entendemos las prácticas de evaluación como factor clave en habilitar la crítica teórica y la confrontación en pos de una transformación de la educación, estas concepciones de la evaluación nos colocan un tanto distantes, ya que las mismas poseen como eje estructurador la reproducción –incluso la auto reproducción– de quien aprende, que coloca el valor signado por otros (docentes, programas y académicos) como el mecanismo idóneo para establecer el conocimiento a aprender. Una práctica que *encorseta* saber y pensamiento, que propone como límites los previstos, se transforma en dispositivo privilegiado para el mantenimiento del sistema y para el etiquetamiento de los sujetos que, de esta forma, “lo habitan”.

La evaluación en la universidad

Es necesario reflexionar y discutir sobre los criterios de selección de los cursos y contenidos que componen el currículo universitario; allí, la tradición tiende a dejar en manos de los docentes la selección de esos contenidos (amparados en la libertad de cátedra), mediante criterios personales y profesionales, que no siempre resultan claros para sus alumnos. Pozo y Monereo (2013) afirman que los planes de estudio universitarios consisten, muchas veces, en proporcionar a los alumnos las piezas de un puzzle que nadie, o casi nadie, conoce, y que inevitablemente acaban por no encajar entre sí. Es aquí donde entra en juego la evaluación, siendo utilizada como instrumento de “constatación” sobre la adquisición de dichas partes del puzzle.

Nuevamente, Pozo y Monereo (2013) invitan al uso relativo y contextual del saber, en el entendido de que este debe estar regido por criterios fiables, compartidos y justificados. No se trataría de que cada alumno asuma su propio punto de

vista, sino de que disponga de criterios para contrastar y justificar esos saberes, lo que sin duda exige que conciba esos conocimientos en el marco de un proceso de construcción social, política y cultural y no sólo como productos acabados. Reflexionando y comprendiendo lo anterior, se debe promover, a la hora de desempeñar la docencia universitaria, la participación del alumno en los procesos mediante los que se construye o produce el conocimiento en nuestra sociedad; en suma, vincular el aprendizaje y la enseñanza con la propia investigación del campo en cuestión. La evaluación, trascendiendo su mero uso instrumental, tiene mucho que aportar a la producción teórica del conocimiento.

La evaluación no está ajena al espacio universitario, cobrando en él un papel trascendental al momento de definir notas en una escolaridad, que en muchos casos es la que luego define oportunidades dentro del mundo laboral⁴, por lo que la evaluación, en este ámbito, suele (también) entenderse como sinónimo de medición (calificación), medida que representaría lo que se sabe, o no, sobre ese saber específico de la disciplina, y perspectiva que se aleja de su potencial formativo. Es necesario el trabajo de cambio en los supuestos que sustentan estas posturas. La enseñanza, la investigación y la extensión, son las tres funciones universitarias que deben cargar el quehacer cotidiano de sus docentes; las mismas comienzan a ser tensionadas y problematizadas de manera contundente cuando se las interpelan desde la teoría de la evaluación, desde una dimensión crítica/reflexiva, pensadas especialmente en su calidad de actividades vinculadas molarmente con la formación de profesionales (docentes en nuestro caso, además).

⁴ Resulta innegable el impacto que tiene, al momento de elegir ascensos y descensos en el propio sistema de grados universitarios entre sus docentes, cuestión que ha sido objeto de otros trabajos de la línea de investigación que nos contiene.

Si comenzamos a hablar de evaluación conjuntamente con el conocimiento, la evaluación cobra una gran fuerza teórica, y nos resulta necesario comenzar a vincular a la investigación; esta forma de actuar estaría favoreciendo el alejamiento del concepto hegemónico de evaluación asociado al dominio y control de resultados. Los conocimientos científicos suelen ser dados, por lo que no reciben demasiados cuestionamientos del campo educativo. Si entendemos la evaluación como una posibilidad de apropiación de conocimientos que nos invita a profundizar en sus supuestos y a teorizar, es decir, a investigar, muchas veces esta mirada suele ser desalentada y se termina recayendo en simplemente controlar el conocimiento dado. Sarni y Rodríguez (2013) reafirman esta idea:

Su carácter herramental y aplicado, naturalizado en sus prácticas dentro de las instituciones educativas, evita la imprescindible reflexión en clave de práctica pedagógica, sujeta a fines, situada, y como tal, deliberadamente pensada a favor de la comprensión del conocimiento y a partir de ello la inclusión en procesos de emancipación. (p. 28)

Santos-Guerra (1999) realiza una enumeración de paradojas⁵ que suceden en el ámbito universitario, vinculadas a las contradictorias concepciones de evaluación que se ponen en marcha, entendiéndose que estas responden a visiones de mundo opuestas; también resurge la polémica en torno al fracaso y éxito del estudiante a partir de los diferentes dispositivos y cómo esto repercute en su vida social.

⁵ De acuerdo con Goldschmid (1990) y Santos-Guerra (1999), el término paradoja es utilizado en forma retórica, aludiendo a la aparente incompatibilidad que está presente en un razonamiento, a la contradicción que surge en el interior de una teoría; en conclusión, a la coexistencia de planteamientos dispares en un mismo discurso o en una práctica profesional como la evaluación.

Resulta interesante lo que plantea Santos-Guerra (1999, p. 379), entendiendo que, a pesar de que uno de los objetivos de la enseñanza universitaria es despertar y desarrollar el espíritu crítico, muchas evaluaciones consisten en la repetición de las ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados; todos hemos tenido que pasar por estas instancias de trabajo memorístico, sin poder llegar a tareas intelectuales más complejas, como el análisis o la creación.

Entendiendo la situación actual de la UdelaR, en donde la masificación y condiciones organizativas no están del todo claras, se dificulta, en muchos casos, la posibilidad de una evaluación de calidad. Sin duda, una evaluación rigurosa, productiva tanto para los docentes y los alumnos, será mucho más compleja (pero no imposible) de poner en marcha, si la matrícula es de 800 alumnos en vez de 50. Santos-Guerra (1999) afirma, de forma tajante y polémica, que “esta masificación acentúa el valor del examen como prueba única” (p. 380). La rigidez del marco organizativo y administrativo de la universidad pueden atentar con las diversas experiencias que hacen a la formación de sus profesionales, entendiendo que los tiempos, estructuras y fechas de entrega no son las mismas en todas las situaciones. La evaluación debería de ir en búsqueda del acompañamiento de los aprendizajes del saber; a entender de Sarni y Rodríguez (2013), este enfoque parecería ser el más acertado debido a que, mediante él, el programa de evaluación y todos sus dispositivos permitirían recuperar la creencia y favorecer su reconversión. A la vez, accederían a trabajar con el conocimiento, conocerlo, comprenderlo y (re) construirlo.

El alumno en formación tiene que producir, escribiendo, hablando, haciendo proyectos, elaborando materiales. Al realizar distintos tipos de productos el estudiante tendrá distintos tipos de experiencias (...) Para esto toda evaluación debe acompañarse de metacognición (...) que ayuda al estudiante de formación docente a comprender los procesos de construcción y producción del conocimiento. (Camilloni, 2004, p. 27)

Nos interesa traer a colación la particular forma de evaluar y “aprobar o reprobar” los avances en el escalafón docente, centrada más en la producción académica mediante la investigación, y no tanto sobre la enseñanza puesta en marcha en sus cursos⁶, atreviéndonos a creer que esto puede repercutir en el tiempo y atención brindado a una función y no a la otra. Nuevamente, citamos a Santos Guerra (1999):

Se evalúa la docencia de los profesores de tal forma que apenas si adquiere relieve para el intento de hacer bien las cosas, de dedicarles el tiempo y la preparación que requieren. Sin embargo, la forma de evaluar la investigación tiene otro carácter: más exigente, más riguroso, más importante, sin duda. La conclusión es obvia: hay que dedicarse a las cosas importantes, a las que tienen repercusiones sobre la práctica. (p. 380)

No debemos de olvidar que nuestro instituto, a pesar de encontrarse dentro de la universidad, es un centro que, debido a su historicidad, se centra en la formación profesional docente, y la evaluación en formación docente presupone atender al contexto y a los intereses en que se enmarca. Debido a ello, se pueden destacar diferentes aspectos; por ejemplo, que la evaluación debe ser comprendida sujeta a algún proyecto político en particular a fin de fortalecer la formación del/con el profesor. De igual importancia es lo que advierten Sarni y Rodríguez (2013):

El no instalar la discusión teórica del campo de la evaluación en este ámbito de formación, es una oportunidad política perdida, a la vez que reproduce en este ámbito relaciones débiles con el co-

⁶ Se alcanza a observar el valor numérico que, en los llamados a grado, otorgan a la actividad de investigación en desmedro de la enseñanza y la extensión. Incluso, es de notar que, dentro de la propia actividad, suelen haber conocimientos de valor superior a otros que, por diversos motivos, parecen despreciados. En este sentido, vuelve a ser la evaluación la que actúa construyendo, al decir de Bourdieu (1990), cierto acto de racismo intelectual.

nocimiento, perpetúa la estructura y sesga el análisis a cuestiones técnicas, aparentemente no teóricas. En otras palabras, se corre el riesgo de la reproducción acrítica y la ingenuidad política al pretender asumir transformaciones en el campo. (p. 31)

Por último, traemos a colación palabras de Camilloni (2004), quien entiende que la evaluación que se debe plantear en formación universitaria y docente deberá atender especialmente a recoger información para la toma de decisiones sobre el saber disciplinar. Para esto es necesario que los docentes sepan lo que enseñan y conozcan el estatus pedagógico y epistemológico de la disciplina en cuestión.

Por último, nos interesa destacar el papel formador de la evaluación, el sentido en que se piensa y presenta un curso, así como la forma en la cual, por el hecho de vivirlos, atraviesa a los estudiantes, dejando huellas muchas veces imperceptibles. Estos estudiantes son los docentes del futuro, por lo que, en muchos casos, si existe ausencia de reflexión, este proceder será reproducido en sus prácticas. Concluyendo, todo lo que es de importancia para re-pensar la práctica docente, es relevante a nivel profundo para quien la recibe. La formación docente, estratégicamente, construye significados y despliega significantes, los que necesariamente vale la pena explicitar, para comprender y de ser necesario intentar transformar (Sarni & Rodríguez, 2013).

ABORDAJE METODOLÓGICO

Atendiendo al objeto de estudio construido, se desarrolló un diseño metodológico mixto. La unidad de análisis fueron los docentes del ISEF (UdelaR), en particular, sus prácticas de evaluación. Dada la falta de indagación sobre el tema, primero se realizó un mapeo amplio mediante un formulario on-line (soporte de Google), que permitió hacernos a un panorama general

descriptivo a nivel nacional sobre la evaluación en la formación universitaria de Educación Física.

Se envió el formulario a 240 docentes universitarios de todo el país, obteniendo respuestas de 92, lo que representa 38.3% del total.

La segunda etapa fue netamente cualitativa, respetando el enfoque teórico de nuestro objeto de estudio. Según Taylor y Bogdan (1986) “la frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 19-20). Se realizó con base en entrevistas en profundidad a docentes intencionalmente seleccionados, a partir del perfil de respuestas obtenidas del formulario para la sede de Montevideo⁷.

En esta etapa cualitativa, no buscamos la generalización ni densidad en la muestra; lo que procuramos fue una muestra que aportara información relevante, rica, diversa y profunda para nuestro problema de pesquisa. En concordancia con González (2003), desde un paradigma cualitativo:

El criterio de selección muestral no tiene como propósito representar una población a partir de la cual se puedan generalizar resultados. La muestra siempre es intencional y su selección estará determinada por la amplitud, variedad e integración de las diversas realidades que convergen en el objeto estudiado. Constituye el nivel de información sobre la realidad investigada, lo que determina que «algo» devenga criterio muestral. (p. 131)

Previamente se cruzaron los datos utilizando el software estadístico *Stata 13*, tratando de generar un embudo de selección por el cual pasaran únicamente aquellos docentes que utilizan

⁷ El ISEF cuenta con 5 sedes distribuidas en diferentes regiones del país; la más antigua y numerosa en cantidad de docentes, estudiantes, funcionarios e infraestructura, se encuentra en Montevideo. De allí recibimos respuesta de 52 docentes, un 56% de respuestas totales.

variados dispositivos de evaluación, representando las diferentes áreas y departamentos académicos del Instituto. Es decir, dando cuenta de una heterogeneidad en las prácticas de evaluación.

Fueron identificadas así las 8 unidades de análisis que participarían directamente del estudio en la segunda etapa⁸. Estos docentes fueron entrevistados, a fin de recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos desde sus perspectivas.

Hammersley y Atkinson (1994), desde el enfoque cualitativo habilitan a pensar la entrevista como una observación intensiva. Para algunos autores, la entrevista es incluso la técnica que mayores datos recoge (Fetterman, 1998). En nuestro caso, a pesar de haber definido un guion con una parte general y otra específica para cada entrevistado, nunca consideramos esta instancia como un “interrogatorio policial”, sino que fue en clave de diálogo ameno.

Nos interesó indagar sobre las creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimiento sobre evaluación, que de otra manera no estarían a nuestro alcance⁹. Nos permitió comprender el qué, por qué y para qué del dispositivo creado o utilizado desde la perspectiva de los actores involucrados.

Para Kvale (2011), “una investigación con entrevistas es una empresa moral, (...) saturada de cuestiones morales y éticas” (p. 50). Por ende, las diferentes etapas de esta pesquisa se han

⁸ Complementando la idea de selección muestral, afirmamos que la misma no fue una selección estadística sino estratégica de casos, utilizando las pautas del muestreo teórico y “la selección de contextos relevantes para el problema de investigación” (Valles, 1997, p. 91). Mediante este procedimiento, se seleccionaron intencionalmente casos a estudiar, de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas construcciones teóricas, o para mejorar las existentes.

⁹ Desde la percepción del propio sujeto, la entrevista añade una perspectiva interna que permite interpretar comportamientos, constituyendo una fuente de significado y complemento para el proceso de análisis. La entrevista en profundidad al docente, permite reunir información de lo que piensa y cree el propio implicado sobre la práctica analizada, la que fue creada o aplicada por él.

estructurado en cuatro pilares, consensuando con los códigos de ética de las principales asociaciones académicas: 1) consentimiento informado; 2) evitación del engaño; 3) privacidad y confidencialidad; y 4) fidelidad (Christians, 2012). El estudio se complementó con un tercer procedimiento: el análisis de documentos, en donde se establecen las orientaciones curriculares sobre la evaluación; se tomó como eje los componentes macro curriculares del Plan de estudio del 2004, vigente a la fecha.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Entendiendo que el centro de este dossier transcurre en cercanía a la evaluación formativa y compartida, seleccionaremos simplemente algunos aspectos de las categorías de análisis ya construidas, que nos permitan pensar la temática de manera más directa.

El proceso de análisis de los datos recabados en las diferentes etapas de la investigación, se realizó siguiendo la “Grounded Theory” (Strauss & Corbin, 1998). Detallamos como momentos relevantes: (a) la identificación de temas distinguidos con base en lecturas previas; (b) codificación abierta de los datos minuciosamente (en la etapa de entrevistas, yendo al detalle de cada párrafo y frase). De aquí surgen variados temas que fueron tensionados con los del punto (a), dando como resultado agrupaciones en categorías; (c) codificación axial: se detectan subcategorías dentro de las categorías, contemplando las propiedades y dimensiones de estas.

A continuación, ahondaremos en cuatro categorías de análisis de esta investigación pertinentes para el dossier.

Fondos de la evaluación

La pregunta ¿qué se evalúa?, hace referencia a objetos sobre los cuales la evaluación busca tomar un juicio de valor. Desde los

cuestionarios online y la muestra seleccionada para entrevistar, se incluyen elementos como el rendimiento, la memoria, la comprensión y las competencias de los conocimientos. El ¿cómo se hace? referencia a las formas de los dispositivos, a cómo están armados y cuáles son sus tipos. Las formas deberían, de alguna manera, estar en sintonía o en relación con los fondos de una evaluación que, de ser concebida como una práctica pedagógica creada por un sujeto, se asienta en fundamentaciones que son las que, en definitiva, la (con)forman, organizan y estructuran.

Estas preguntas no se pueden formular de manera aislada. Debe haber una relación entre lo que se evalúa y cómo se evalúa. Observando los datos obtenidos del formulario web, nos llama la atención que la mayoría de los docentes, sin importar el Departamento académico, dicen evaluar la apropiación de los contenidos que fueron enseñados; en segundo lugar, los resultados varían entre el aprendizaje y la proyección del estudiante como futuro licenciado/docente¹⁰.

A la hora de la entrevista, al preguntar sobre qué se evalúa, se dieron varias respuestas, de donde se pueden diferenciar tres grandes ejes. El primero de ellos hace referencia a evaluar la comprensión, la reflexión, de alguna manera la apropiación de los conocimientos, aportando así una mirada de la evaluación que busca poner en tensión aspectos que denoten comprensión, una mirada y una postura sobre distintos saberes.

Redefinir la evaluación como teoría y práctica inserta en lo político y estratégico en función de un aprendizaje autónomo como base de un individuo pensante capaz de aprehender el mundo y de intervenir sobre él a partir de objetivos de desarrollo individual y colectivo. (Sales & Torres, 1995, p. 30)

¹⁰ En el país que se enmarca esta investigación la titulación de grado habilita la labor tanto en el ámbito académico como en la tarea docente tradicional de la Educación Física (escuelas primarias, secundaria, club, etc.).

Siguiendo con esta idea, parafraseamos a Sarni y Rodríguez (2013, p. 28) cuando plantean que la reflexión en clave pedagógica es indispensable, la misma está sujeta a fines, contextualizada, pensada a favor de la comprensión del conocimiento, y con base en ello, busca incluir en sus propuestas la emancipación de los sujetos.

Estas evaluaciones que buscan pensar y reflexionar sobre un saber, de alguna forma introducen al futuro licenciado/docente en sus tareas de producción y construcción del conocimiento. Es interesante notar el grado de importancia que los docentes le otorgan a conocer cómo piensa el estudiante, cómo son sus reflexiones, cómo interioriza y comprende los saberes que fueron puestos en circulación. En próximas categorías de análisis, en donde se indagará la participación del estudiando, veremos si en el momento concreto de pensar y hacer los dispositivos de evaluación, se da lugar a los alumnos y se continua con estas ideas.

Otro de los ejes de las respuestas fue evaluar lo actitudinal y el comportamiento. Cuando evalúan estos aspectos, surgen interrogantes como ¿cómo lo hacen y por qué?, o mejor, ¿es posible evaluar eso?, ¿es necesario en la universidad?, etc. Entendiendo la evaluación como ya hemos mencionado recurrentemente, es decir, como una práctica pedagógica compleja en materia de fondos y formas, como parte de los procesos de enseñanza que habilita nuevos mecanismos de aprendizajes de manera contextualizada; donde se toma un juicio de valor frente a determinado aspecto para tomar algún tipo de decisión, comparando un referido con un referente; donde lo que se evalúa es un determinado saber que fue enseñado; quizás resulta un tanto impreciso e inapropiado evaluar lo actitudinal en la universidad.

Continuando con las interrogantes: ¿cuál es el saber disciplinar de las actitudes?, ¿a qué saber del campo corresponde? y ¿es propio de la educación física? Las actitudes, ¿se enseñan? ¿son posibles de poner en circulación? ¿qué sería una buena actitud y una mala actitud?, ¿con base en qué? ¿cómo construir un referente en función a un referido que no está definido?

Es importante empezar a diferenciar lo que son las evaluaciones formales, de las informales; entender que, a pesar de la existencia de aspectos centrales en las relaciones pedagógicas, no todo se puede evaluar, porque más allá de todo lo ya expresado, cuando se evalúa, se evalúa sobre determinado conocimiento, producción, y no sobre aspectos personales del sujeto.

El tercer eje del qué se evalúa, se centra en la enseñanza del propio docente. Las preguntas sobre el ¿para qué? y ¿el por qué? evaluar, hacen foco en los sentidos profundos de la evaluación. Son preguntas que buscan conocer el fondo de la evaluación y las razones por las cuales se hace. Siguiendo a Sarni y Rodríguez (2013), si entendemos la evaluación desde una perspectiva crítica, podríamos pensar que el docente se debería centrar en la búsqueda de modelos que den respuestas coherentes y conjuntas al qué, al para qué y al cómo de la evaluación, entendiendo que esto repercute de forma contundente en la vida de los estudiantes que estén siendo parte del proceso educativo. Cuando referimos al para qué de la evaluación, es una pregunta que intenta indagar sobre qué es lo que se busca al evaluar (qué busca la evaluación).

De los formularios, se desprenden las siguientes tres respuestas con mayores adeptos: (1) para valorar el resultado del aprendizaje de los estudiantes; (2) para habilitar un mecanismo de aprendizaje; y (3) para valorar mi enseñanza y para calificar.

Analizando las entrevistas, encontramos dos grandes ejes a los que la mayoría de las respuestas hacían alusión: uno, afirmando evaluar para valorar y mejorar su enseñanza. Cuando uno de los *para qué* más fuertes de los docentes, o por lo menos de los que se repite más, es el evaluar su propia enseñanza, ello da cuenta de dónde se hace énfasis en la evaluación. Cuando estos docentes contestaban el qué evaluaban, pocos mencionaban algo relacionado con su enseñanza, por lo que podemos llegar a decir que no tiene sentido que uno de los motores que impulsan la evaluación no esté contemplado en los aspectos

que se evalúan en los dispositivos. Cuando explicaban qué y cómo evaluaban, en ningún momento los docentes mencionaban aspectos que aludieran a su enseñanza. Entonces es difícil que, si no lo contemplan en el qué y cómo, esto se vea realmente reflejado en su para qué.

Quizá estos docentes responden a la tradición mecanicista o eficientista de la formación docente, la cual los posiciona como responsables de llevar al ámbito educativo concreto los documentos instruccionales (programas) que han sido elaborados por especialistas y que deben ser ejecutados; en particular, definiendo la buena enseñanza con relación a los logros alcanzados por sus estudiantes, logros ya preestablecidos y de interés ajeno al contexto, e involucrados en el proceso educativos.

Santos-Guerra (2017) afirma que “una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ellas las concepciones y los métodos de enseñanza” (p. 15). Si en las evaluaciones es necesario recabar información sobre mi enseñanza, re-planificar, re-ver mis métodos, entonces mi enseñanza no necesariamente se pensó en conjunto con la evaluación, y podría llegar a faltar coherencia interna entre la enseñanza y la evaluación.

El otro gran eje de respuestas iba en torno a evaluar para dar información acerca del proceso del estudiante. Pero ¿qué significa que se evalúa para conocer y seguir el proceso de los estudiantes? Si eso es lo que se busca al evaluar, ¿cómo y cuándo se hace? Analizando este aspecto, y relacionándolo con la pregunta del cuándo, vimos que por más que no sean conceptualmente válidas, tienen relación entre ellas. Yendo al punto, en la pregunta del cuándo, los docentes contestaban que lo hacían durante todo el semestre, de manera constante, sea de manera formal o informal. Y luego, si los mismos docentes explicitan que evalúan para conocer el proceso del estudiante, podemos afirmar que existe cierta coherencia, aunque infundada, en relación con fundamentos sobre evaluación que respalden dicha justificación.

Consideramos importante incluir en el análisis dos respuestas que se repitieron, y fueron expresadas por docentes con profundas convicciones ideológicas. Una, fue que evaluaban para que el estudiante comprenda y apropie conocimiento. Al decir de Camilloni (2004):

El alumno en formación tiene que producir, escribiendo, hablando, haciendo proyectos, elaborando materiales. Al realizar distintos tipos de productos el estudiante tendrá distintos tipos de experiencias (...) Para esto toda evaluación debe acompañarse de metacognición (...) que ayuda al estudiante de formación docente a comprender los procesos de construcción y producción del conocimiento. (p. 27)

Otras respuestas que se repetían, pero poco, eran que evaluaban para aprender y habilitar nuevos mecanismos de aprendizaje. Debían ser estas de las opciones más elegidas, ya que en la pregunta respecto a qué se evalúa, predominó que se evalúa la comprensión y la apropiación de los conocimientos. Sarni y Rodríguez (2013) así lo afirman:

Su carácter instrumental y aplicado, naturalizado en sus prácticas dentro de las instituciones educativas, evita la imprescindible reflexión en clave de práctica pedagógica, sujeta a fines, situada, y como tal, deliberadamente pensada a favor de la comprensión del conocimiento y a partir de ello la inclusión en procesos de emancipación. (p. 28)

Haciendo referencia al por qué de la evaluación, asimilando esta pregunta a cuáles son las razones por las cuales se implementa la evaluación, la totalidad de los docentes entrevistados contestaron como principal, y primera opción, que evaluaban porque se los pedía la institución, necesitaban poner una nota, calificar y acreditar.

Llama la atención que no haya otras respuestas fuertes como la recién mencionada. Esta forma de ver las razones acerca de

por qué se evalúa, dejan por fuera todo lo anterior, es decir, al qué y al para qué. No hay relación conceptual de ningún tipo. No hay razones de comprensión, de aprendizaje, ni siquiera de la enseñanza del docente, ni de comportamiento, ni de seguimiento de proceso, por más que no sean las más acertadas.

Participación de los alumnos en la evaluación: ¿ficción o realidad?

Esta categoría pretende analizar la participación del alumno en la evaluación, identificando en los relatos de los entrevistados esta temática y el rol de quien aprende, no solo como mero ejecutor de la propuesta, sino con una función más activa en la evaluación. ¿Qué rol les otorgan los docentes a los estudiantes en la evaluación? ¿entienden viable su participación en la propuesta de evaluación desde una óptica menos tradicional?

Siguiendo algunas ideas planteadas por Sales y Torres (1995), se entiende que la evaluación se debe redefinir como teoría y práctica que se encuentra inserta en lo político y estratégico, para promover un aprendizaje autónomo en favor de un individuo pensante y que sea capaz de aprehender el mundo y de intervenir en él, a partir de objetivos de desarrollo individual y colectivos. A su vez, plantean la evaluación como “iluminación de los implicados en el proceso que se evalúa, para re-orientar sus propias prácticas cotidianas” (Sales & Torres, 1995, p. 14). De esta forma, se destaca la importancia de la participación del alumno en la evaluación, de modo de favorecer su propio proceso de aprendizaje. Esta relevancia es señalada por pocos docentes en las entrevistas.

Otro grupo de docentes no visualizan la posibilidad de que el estudiante participe desde algún lugar en la elaboración, corrección o asignación de una calificación en la evaluación. Aquellos docentes que manifiestan hacer esfuerzos para que los estudiantes participen en la evaluación, se han encontrado con

algunas dificultades que los han llevado a desistir en la búsqueda de alternativas para poder involucrarlo o seguir en su búsqueda. La tradición con la que los estudiantes llegan a la Universidad, es uno de los aspectos señalados por los entrevistados, lo cual hace que sea difícil colocar al alumno en otro rol que no sea solamente recibir la evaluación, ser solamente evaluado por el docente y no involucrarse en ese proceso.

Esta tradición podría ocasionar algunos problemas, como es el caso de reproducir aquello que ya conozco, pensando, por parte de los estudiantes, prácticas que involucren solamente la repetición de conocimientos y no la creación o la reflexión.

Para los docentes entrevistados, las instancias de diálogo y explicación sobre los temas vinculados a la evaluación, como explicar cómo será el dispositivo empleado, o por qué se utilizará ese dispositivo, y especialmente las devoluciones o discusiones que se generan luego de realizada la evaluación, toman un papel preponderante para hacer partícipe al alumno.

Se podría pensar que, involucrar al alumno en la evaluación con un rol protagónico en la toma de decisiones, contrarrestaría lo planteado por Sales y Torres (1995): “un modelo de enseñanza basado en el rendimiento, de forma tal de lograr que los alumnos rindan –es decir, que sean funcionales– en un subsistema que necesariamente tiene vocación de ser funcional al todo” (p. 4).

Involucrar al estudiante en su propio proceso, favorecería lo que establecen Sarni y Rodríguez (2013) sobre una “práctica pedagógica, sujeta a fines, situada y como tal, deliberadamente pensada a favor de la comprensión del conocimiento y a partir de ello la inclusión en procesos de emancipación” (p. 28).

Integralidad de funciones universitarias: caminos inciertos

A lo largo de esta investigación, se ha intentado destacar y enmarcar al ISEF dentro del contexto universitario, entendiendo que sus “saberes institucionales” repercuten en sus prácticas co-

tidianas. Al entrevistar a los docentes que conformaron la muestra, un tema recurrente fue justamente este marco institucional.

Tomando como base documentos orgánicos y estructuradores de la Universidad, se entiende que la investigación supone la creación de conocimientos originales en todos los ámbitos del saber y la cultura. Su valor es intrínseco y universal, así como derivado de lo que puede aportar a la mejora de la calidad de vida individual y colectiva. Y la extensión universitaria consiste en la colaboración interdisciplinaria de la Universidad con otros actores, para conjugar saberes distintos al servicio de la expansión de la cultura y del uso socialmente valioso del conocimiento.

Sin duda, las tradiciones en la formación de los docentes –entendidas como las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini, 2005, p. 20)– no permiten articular aún de manera clara los conceptos del párrafo anterior. La tradición normalizadora, que carga al docente con la transmisión del conocimiento hacia un sujeto vacío, tensiona la posibilidad de reelaborar conocimiento por parte del estudiante mediante la investigación y la extensión.

La integralidad de las funciones universitarias se puede asociar a visiones un tanto contrahegemónicas de la evaluación, encontrando como un posible primer nexo el concepto de comprensión como forma de aprendizaje. Según Perkins, Tishman y Jay (1995), puede ser entendida como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe; “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad. Comprender un tópico, quiere decir ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el mismo: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria.

Para finalizar este apartado, y sin entrar en el terreno de la “denuncia por la denuncia” y el señalamiento, creemos impor-

tante develar ideas aún muy arraigadas en torno a la evaluación como herramienta. Este enfoque herramental de carácter natural en algunas prácticas dentro del ISEF, nos conduce a lo que nos advierten Sarni y Rodríguez (2013), es decir, a evitar la imprescindible reflexión en clave de práctica pedagógica, sujeta a fines, situada, y, como tal, deliberadamente pensada a favor de la comprensión del conocimiento, y a partir de ello la inclusión en procesos de emancipación. “Deportivizar” la evaluación, nos conduce a un final instrumental, clasista y discriminador a veces cotidiano en el ámbito académico.

Entendemos posible divisar dos polos de relacionamiento entre la investigación y la evaluación. Algunos discursos la colocan justamente en la posición de instrumento por medio del cual se puede hacer una “buena investigación”, en contraposición a una propuesta de evaluación que, en sí misma, es de investigación. A modo de cierre/ apertura planteamos: ¿será la evaluación el camino a la integralidad de las funciones universitarias que nuestro contexto actual nos demanda?

Los problemas asociados a la evaluación del aprendizaje universitario

El contexto en el que los docentes universitarios dictan sus cursos, así como la situación personal y profesional de cada uno de estos, parecería presentar ciertos problemas en los cuales la evaluación queda enmarcada. Algunos de estos aspectos son la cantidad de cursos dictados por semestre o por año, la cantidad de horas de docencia directa, el multiempleo, el número de alumnos por docente, etc. Se abordarán estos aspectos mencionados, que son constatados en los relatos de los docentes, explicitando en algunos casos las consecuencias que estos problemas acarrearán para la evaluación.

Uno de los inconvenientes asociados a la evaluación, es el tiempo que los docentes pueden dedicar a cada uno de sus cur-

tos y, en algunos casos, a los diferentes cursos que deben dictar en un solo semestre, lo que reduce el tiempo para elaborar la evaluación.

Otro aspecto a señalar es el multiempleo. Un gran número de profesores dedican sus horas de trabajo no solo a dar clase a nivel universitario, sino que también, en algunos casos, desarrollan otras tareas en ISEF u otros servicios de la UdelaR, así como en otras instituciones como docentes, coordinadores, etc. De los 52 docentes de la sede Montevideo que respondieron el formulario online, 40 de ellos desarrollan otras tareas laborales no vinculadas al ISEF, y 26 docentes, del total de 52, además de tener tareas docentes en el Instituto, cumplen otras funciones no vinculadas al dictado de clases. Estas condiciones no son, sin duda, favorables para realizar prácticas de evaluación válidas y confiables, ya que la misma requiere tiempo para que esto suceda.

La falta de tiempo para abarcar todos los temas, o el poco tiempo del semestre, son algunos de los problemas mencionados por los docentes, y que a su entender se traducen en poco tiempo para destinarle a la evaluación, entendiéndose así que la evaluación les hará “perder” más tiempo.

Parecería que el incremento de la matrícula, y con esto el aumento del número de alumnos en los grupos, y la cantidad de horas laborales, crearía dos corrientes de docentes. Por un lado, aquellos en que el contexto produce modificaciones en sus prácticas de evaluación, no pudiendo realizar lo que, a su entender, sería ideal (“desisten” de sus convicciones); y, por otro lado, docentes que manifiestan “resistir” a los cambios, siendo fieles a sus ideales en cuanto a la enseñanza y la evaluación, dedicando mayor cantidad de horas a estas tareas.

Por último, se entiende que algunos docentes van en línea con lo señalado por Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez (2005), quienes hacen referencia a la necesidad de comunicación fluida entre profesores y alumnos, al respeto por los tiempos de ense-

ñanza y aprendizaje en la evaluación, para poder realizar una evaluación para la comprensión. La falta de diálogo, y de conocer a los estudiantes con mayor cercanía, parecería ir en contra de evaluaciones situadas y contextualizadas.

La evaluación, por tanto, estaría afectada por un conjunto de problemas institucionales y contextuales que habría que abordar de la mejor manera, para evitar las prácticas memorísticas, las clases meramente expositivas y la evaluación como acreditación. Resulta un desafío para los docentes universitarios contemporáneos generar prácticas de evaluación que vayan en sintonía con el espíritu crítico, democrático y participativo de la universidad en Latinoamérica.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

Según Santos (2018), apoyándose en de Melo et al. (2014), Novaes, Ferreira y Melo (2014), Santos (2002) y Frossard (2015), de los 57 artículos mapeados sobre evaluación del aprendizaje en la Educación Física brasilera, en el período 1930-2014, 18 (31%) tienen la formación de grado como contexto investigativo, por lo que este parece ser un terreno explorado por los investigadores de ese país. De manera opuesta, López-Pastor, Kirk y Lorente-Catalán (2013), al revisar el tema en revistas y libros en idioma inglés, destacan la escasez de estudios sobre este tema en la formación universitaria de grado.

En Uruguay, la Educación Física aún carece de un profundo desarrollo como campo de conocimiento en relación directa con la producción teórica. Esta investigación se trazó como meta contribuir a su desarrollo, en particular abordando la evaluación como objeto de estudio, que fue indagado a partir de la palabra de los docentes (académicos), sus supuestos y sus prácticas, empoderándolos y destacándolos como los agentes imprescindibles en procesos de cambio en la educación universitaria.

Esta pesquisa, concretamente se ocupó de conocer y caracterizar las prácticas de evaluación que se realizan en el ISEF, procurando comprender los sentidos y formas que adquieren entre quienes trabajan puntualmente en la sede de Montevideo.

A modo de conclusión señalamos:

1. En relación con los sentidos, decir que la evaluación es, para el grupo de profesores, una práctica usual, aunque epistémicamente desconocida; en muchos casos, la misma parece ser una cuestión intuitiva y rutinaria, marcada por la institución. Pocos docentes reflexionan sobre esta y sobre la posibilidad de discusión política que la misma puede habilitar. Indagando los por qué y para qué evalúan, parece haber una gran relación con las concepciones del aprendizaje; la problemática radica en que este último se conceptualiza de maneras muy distintas: desde cuestiones mecánicas, hasta la construcción colectiva del conocimiento. Sin duda, utilizan a la evaluación en estos diversos sentidos. Y si hablamos de utilizar a la evaluación, es inevitable nombrar que una gran cantidad de docentes de ISEF, la usan para recibir información y mejorar su enseñanza. En el porqué de la evaluación, la totalidad de los docentes entrevistados entienden que evaluaban porque se los pedía la institución, necesitaban poner una nota, calificar y acreditar. Aquí se denota una falta de razones pedagógicas de fondo en la evaluación; con esta respuesta, muchas de las anteriores pierden sentido, careciendo de peso, ya que si lo que impulsa al docente al evaluar es que se lo exige la institución, ¿dónde queda el sentido y la práctica pedagógica de la evaluación?

2. En segundo lugar, sobre las formas, concluimos que los dispositivos más empleados son preguntas abiertas donde se involucra la reflexión y trabajos de producción y creación. Entendemos que la tradición en la que se enmarcó el ISEF durante décadas, en donde el vínculo con el estudiante era

muy personalizado y los tiempos académicos más largos, aún tienen su repercusión a la hora de seleccionar el dispositivo. Creemos que existe una gran confusión en torno a la participación del estudiante; permitirle a este que ejecute una prueba en la cual se tomará en cuenta su palabra, no quiere decir que el mismo esté siendo partícipe de las verdaderas implicancias políticas de la evaluación. Reconocemos que estos dispositivos tienen una perspectiva constructivista del conocimiento, alejado quizás de dispositivos mecánicos o de repetición. Cabe destacar que ya en los relatos de los docentes se percibe cierto pesimismo a futuro, en donde los dispositivos que se utilizarán más serán de múltiple opción o respuestas breves sin reflexión o construcción, debido esto al constante aumento en la matrícula de alumnos y la poca reacción institucional frente a estos cambios. Quizás, conocimientos más sólidos en torno a la práctica de evaluación podrían acompañarse a los nuevos tiempos y contribuir a la formación de los estudiantes universitarios y a la continua formación de los docentes que dictan las unidades curriculares.

3. Si pensamos en la relación entre las formas y fondos de la evaluación, señalamos que existen notorias incoherencias, y en los pocos casos en que existen coherencias, al indagar en detalle, se nota que las elecciones fueron de forma azarosa, faltando consistencia teórica en las mismas. Ejemplo de estas incongruencias es la poca distinción que hay entre la evaluación informal y formal; resultan un tanto paradójicas las afirmaciones realizadas por docentes del ISEF, o sea, docentes universitarios, quienes evalúan actitudes en sus clases. Es decir, si evalúo para seguir aprendiendo sobre un contenido, y luego afirmo evaluar actitudes, resulta un tanto confuso, al igual que si afirmo evaluar mi enseñanza.

Hemos hallado asuntos reveladores para el marco contextual de la universidad contemporánea; aquí, salvo excepciones, se utiliza la evaluación principalmente como mecanismo de control y selección. Según lo pesquisado, parece ser nula la posibilidad de vincular en ella a una nueva o distinta forma de vehiculizar, discutir, debatir y, por qué no, renovar y reconstruir al conocimiento, y a partir de él pensar en algún tipo de transformación social. En este sentido, nos sorprendió particularmente la escasa visualización de la evaluación como articuladora de las funciones universitarias, pudiendo transformar la práctica y sostener el desarrollo del campo objeto de enseñanza/investigación/extensión.

La evaluación formativa, como terminología, no se encontró presente en ninguno de los relatos de los docentes, y lo que esta propone tampoco se puede identificar con claridad. Nuevamente la evaluación, a nuestro criterio empleada a favor del conocimiento, es capaz de aportar (o dar la espalda) a un proyecto colectivo que intencionalmente impulse a construir universidad.

Otro aspecto que nos llamó poderosamente la atención es la participación de los estudiantes al momento de la evaluación. Entendemos que estamos en una institución caracterizada por el ejercicio del cogobierno, en donde sin duda la participación es proactiva y constructora de la realidad. Desde todas las partes de la UdelAR se intenta potenciar esto, pero a la hora de la evaluación este proceder parece no tener lugar. Quien toma las decisiones es únicamente el docente y el alumno se debe conformar con ser un mero ejecutor de las propuestas. Sin duda, las decisiones que surgen de las prácticas de evaluación marcan el futuro de los sujetos, por lo que el docente se niega a repartir este poder.

Como hemos dicho, en gran medida los estudiantes son simplemente los ejecutores de la evaluación, teniendo un rol meramente pasivo en su construcción y en las decisiones que la misma conlleva. A partir de esto surgen nuevas interrogantes, como

¿a qué se debe esta consideración?, ¿los docentes creen que el alumno no puede tomar las decisiones?, ¿no se crea el entorno ideal para que lo mismo suceda?, ¿existen intentos por hacerlos partícipes en el proceso de evaluación? Luego de conocer las posturas de los docentes, queda en evidencia que la tarea a realizar para involucrarlos significa una tarea en conjunto, a nivel institucional, de docentes a nivel de la formación primaria y secundaria ya que, como se mencionó en apartados anteriores, la tradición y la experiencia con que el alumno llega a la Universidad, lo coloca automáticamente en un rol de recibir, no permitiéndole ser partícipe de su proceso. La formación de un sujeto crítico, emancipado, debería contemplar todos los aspectos de su formación y la evaluación no está exenta de esto. En algunos casos, los docentes parecen indicar que, quizá por el lugar que ocupa su asignatura en el plan de estudios, los alumnos no se encuentran capacitados para tomar estas decisiones, o que solo algunos serían capaces de hacerlo, y es aquí donde nos preguntamos si no es quizá parte de la tarea docente revertir esta situación, realizar esfuerzos para que se produzca un cambio.

A lo largo del trabajo, entendimos como los fondos de la evaluación a aquellas cuestiones que se asociaban con el qué, por qué y para qué evaluar, pero debido a continuas relecturas del mismo hemos comprendido que los verdaderos fondos de la evaluación universitaria remiten a las razones epistemológicas del docente. Es decir, si el docente universitario trabaja en pos de la creación de conocimiento por parte del estudiante, o simplemente se dedica a que estos últimos reproduzcan el conocimiento creado por otros. Esos dos enfoques presentan y trabajan con la evaluación de manera opuesta.

Diálogos con referentes internacionales también han contribuido a dar sostén a la idea recién presentada. Santos (2018), con base en investigaciones tomando como muestra un amplio conjunto de universidades federales brasileñas, concluye que existe, por parte de los docentes y currículos, una centraliza-

ción del discurso sobre la evaluación del proceso de aprendizaje. Además, existe una supremacía de prácticas evaluativas que privilegian la forma en que el alumno reproduce lo que se enseña, sin ofrecer elementos para que los futuros profesionales reflexionen sobre sus acciones. Es decir, en el fondo, estas formas de evaluación mitigan los significados producidos por los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, acallando cualquier proceso reflexivo.

Volviendo a Uruguay, y recordando que nos encontramos en el contexto de la UdelaR, la cual, desde su Ley Orgánica, propone despertar y desarrollar el “espíritu crítico” del estudiante, resulta un tanto obvia la lectura sobre cuál es el paradigma epistemológico adecuado en donde deberían posicionar los docentes que allí trabajan, pero, revisando las entrevistas, esto no parece ser tan obvio. Creemos que muchos de los docentes investigados entienden a la universidad, puntualmente al ISEF, como un lugar en donde poder dar a conocer y reproducir ideas o producciones hechas por ellos mismos u otros autores de su afinidad, limitando la posibilidad de dudar, interpelar, deconstruir, construir y reconstruir el conocimiento.

Durante el trabajo de campo se intentó utilizar técnicas que reconozcan y valoricen la voz de los docentes universitarios como actores fundamentales, entendiendo que los mismos podrán aportar a una educación que contemple, entre sus roles, la reflexión de sus prácticas a partir del reconocimiento explícito de la teoría/s que subyace en ellas.

REFERENCIAS

1. Bourdieu, P. (1990). ¿Cómo se puede ser deportista? En *Sociología y Cultura* (pp. 193-213). México: Editorial Grijalbo.
2. Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

3. Camilloni, A. (2004). Evaluación de la formación docente. *Revista Educar*, 7(15).
4. Carr, W.; & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
5. Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
6. Christians, C. G. (2012). La ética y la política en investigación cualitativa. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa: el campo de la investigación cualitativa* (pp. 283-332). Barcelona: Editorial Gedisa.
7. Davini, C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
8. Fenstermacher, G. (1989). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
9. Fetterman, D. (1998). *Ethnography. Step by step*. London: Sage Publications.
10. Frossard, M. (2015). *Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Vitória.
11. Gimeno-Sacristán, J., & Pérez-Gómez, A. I. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
12. Goldschmid, M. (1990). *12 paradoxes de l'enseignement universitaire*. Conférence présentée lors du colloque A. I. P. U. a Nice.
13. González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.
14. Gouldner, A. W. (1979). *La crisis de la Sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
15. Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós: Barcelona.
16. Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
17. López-Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamientos de una alternativa. La evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

18. López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
19. López-Pastor, V. M., Kirk, D., & Lorente-Catalán, E. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. doi:10.1080/13573322.2012.713860.
20. López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León, Secretaría de Publicaciones (Grupo IFAHE).
21. Melo, L. F., Miranda, M. L., Ferraz, O. L., & Nista, V. L. (2014). Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. *Revista Pensar a Prática*, 17(1), 252-269. doi:10.5216/rpp.v17i1.18838
22. Novaes, R. C., Ferreira, M. S., & Mello, J. G. (2014). As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. *Revista Motrivivência*, 26(42), 146-160. doi:10.5007/2175-8042.2014v26n42p146
23. Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
24. Perkins, D., Tishman, S., & Jay, E. (1995). *Aulas para pensar*. Buenos Aires: Aique.
25. Pozo, J. I., & Monereo, C. (2013). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis.
26. Sales, M. T., & Torres, G. (1995). Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación. *Espaço Pedagógico*, 2(1), 15-30.
27. Santos-Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
28. Santos-Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
29. Santos, W. dos (2018). *Avaliação na Educação Física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha*. Brasil: Appris Editora.

30. Santos, W. dos, Frossard, M. L., Matos, J. M. C., & Neto, A. F. (2018). Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). *Movimento*, 24(1), 9-22. doi:10.22456/1982-8918.63067
31. Sarni, M., & Rodríguez, L. (2013). *Buenas prácticas de evaluación del aprendizaje: conocimiento e ideología*. Montevideo: Consejo de Formación en Educación, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.
32. Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
33. Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publishing.
34. Taylor, S., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
35. Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
36. Zhu, W. (1997). Alternative assessment: what, why, how. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(7), 17-18. doi:10.1080/07303084.1997.10604977