10.29156/ INTER.8.2.7
Investigaciones y experiencias

Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar[1]
Constellations of evaluation in ISEF-Udelar Programs
Constelações da avaliação em programas da ISEF-Udelar

Mariana Sarni. ORCID: 0000-0002-9265-5658[1]
José Luis Corbo. ORCID: 0000-0002-6076-3451[2]
Javier Noble. ORCID: 0000-0003-2915-126X[3]

[1] Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: msarni@isef.edu.uy
[2] Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República. Dirección General de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay. Contacto: [1] joselocorbo@gmail.com
[3] Departamento de Educación Física y Deporte, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay. Contacto: jnoble@isef.edu.uy

Resumen
El estudio tiene por propósito reflexionar críticamente sobre los sentidos predominantes del componente *evaluación* de los programas de la carrera Licenciatura en Educación Física, Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Parte de entender que los enfoques sobre evaluación que asume este componente afectan sensiblemente la formación en evaluación del estudiantado y, eventualmente, pueden desdoblarse en futuras prácticas docentes. Se trata de un estudio cualitativo elaborado en dos capas: la primera consistió en un análisis de documentos llevado a cabo sobre 157 programas de asignaturas integradas a los últimos tres planes de estudios de la carrera, realizado a partir de tres categorías teóricas: evaluar para medir, para comprender y para transformar. La segunda capa supuso el estudio crítico de las "constelaciones" pretendiendo esclarecer las relaciones de dependencia (dinámicas) del concepto *evaluación* en el entramado curricular. Los resultados indican que las orientaciones del componente evaluación de los programas van transformándose en el devenir histórico de los diseños curriculares, siendo dominante la presencia de *evaluar para medir* frente a la de *evaluar para comprender*, mientras que *evaluar para trasformar* es casi inexistente. Sostenemos para concluir que la trasformación de los sentidos de la evaluación implica superar la abstracción del concepto, entendiéndolo inscripto en una dinámica de constelaciones que deben ser abordadas críticamente por ser las que definen el fondo sobre el que se construyen el total de las prácticas.
Palabras clave: evaluación, educación física, programas.

Abstract
The purpose of this study is to critically reflect on the predominant meanings of the evaluation component of the programs of the Bachelor's Degree in Physical Education (ISEF) at Universidad de la República (Udelar, Uruguay). It is based on the understanding that the approaches to evaluation assumed by this component have a significant impact on the students' training in evaluation and, eventually, it may unfold in future teaching practices. It was a qualitative study elaborated in two layers: the first consisted of an analysis of documents, carried out on 157 programs of subjects integrated to the last three curricula of the career, based on three theoretical

[1] Artículo aprobado por el equipo editor: Carolina Cabrera y Nancy Peré. Contribución de autoría: Todos los autores aportaron por igual en la totalidad del texto.

categories: evaluate to measure, understand and transform. The second layer involved the critical study of the "constellations" aiming at clarifying the dependence relationships (dynamics) of the concept of evaluation in the curricular framework. The results indicate that the orientations of the evaluation component of the programs are transforming in the historical evolution of the curricular designs, being dominant the presence of evaluating to measure as opposed to evaluating to understand, while evaluating to transform is almost nonexistent. In conclusion, we argue that the transformation of the meanings of evaluation implies overcoming the abstraction of the concept, understanding it as part of a dynamic of constellations that must be critically approached as they define the background on which all practices are built.
Keywords: evaluation, physical education, study programs

Resumo
O estudo tem como objetivo refletir criticamente sobre os sentidos predominantes do componente avaliação nos programas de disciplinas do curso Licenciatura em Educação Física (ISEF) da Universidade da República (Udelar, Uruguai). Parte-se do entendimento de que as abordagens avaliativas que são assumidas por este componente afetam sensivelmente a formação do estudante sobre avaliação e, eventualmente, pode desdobrar-se em futuras práticas docentes. Tratou-se de um estudo qualitativo elaborado em duas partes: a primeira consistiu na análise de documentos, realizada com base em 157 programas de disciplinas integrados nos últimos três planos de estudos do Curso de Licenciatura, e com base neles foram elaboradas três categorias: avaliar para medir, compreender e transformar. A segunda parte envolveu um estudo crítico das "constelações", procurando esclarecer as relações de dependência (dinâmica) do conceito de avaliação no entrelaçado curricular. Os resultados indicam que as orientações do componente avaliação presente nos programas estão se transformando de acordo com a evolução histórica dos desenhos curriculares, sendo dominante a presença do avaliar para medir frente ao avaliar para compreender, ao passo que, avaliar para transformar é quase inexistente. Para concluir, defendemos que a transformação dos sentidos da avaliação implica superar a abstração do conceito, entendendo-o inscrito em uma dinâmica de constelações que devem ser abordadas criticamente por serem definidoras do pano de fundo sobre o qual todas as práticas são construídas.
Palavras-chave: avaliação, educação física, programas.

Fecha de recebido: 02-04-21
Fecha de aceptado: 17-06-21

1. Introducción y estado de la cuestión

El presente estudio aborda el análisis crítico del apartado "Evaluación" integrado a los programas de las unidades curriculares de los planes de estudio de la formación de los licenciados en Educación Física (LEF) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar) en Uruguay, carrera que forma licenciados en Educación Física habilitados para ejercer su docencia.

La escritura del componente explicita los sentidos de para qué evaluar, el objeto a ser evaluado y las formas de hacerlo. Dichas decisiones se sostienen en una red de significados no siempre evidentes, que delinean en parte la orientación curricular del plan de estudios, conformando un proyecto político curricular de formación. Cuando el proyecto académico configura la formación del futuro profesorado su importancia es superlativa, ya que altera sentidos y fundamentos en materia de la evaluación que se formule (Grupo de Reflexión sobre Educación, 2013).

1.1. Orientaciones sobre evaluación

En educación es bastante común referirnos a evaluar como calificar. Uno de los motivos de esta simplificación puede estar relacionado con la tradicional y naturalizada rendición de cuentas a la que se somete sistemáticamente un sistema educativo en el que acreditar —no necesariamente aprender— es su moneda de cambio (Cañadas, Santos-Pastor y Castejón, 2019; López-Pastor, Sonlleva Velasco y Martínez Scott, 2019). Esta situación inicialmente se materializa en la redacción del componente evaluación de los planes de estudio en los programas de las asignaturas; en ella se delinean intereses políticos que, al tratarse de la formación del profesorado, vale la pena someter a lectura crítica.

Un proyecto de formación profesional docente ha de permitirle al estudiantado conocer críticamente los sesgos de 1) una *evaluación para medir*, que clasifica y estandariza conocimientos (Chaverra Fernández y Hernández Álvarez, 2019); 2) avanzar en intenciones formativas que recuperen como condición la participación del estudiantado, *evaluando para aprender* (Brown y Glasner, 2007; Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019; Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2020; López-Pastor, 2006, 2017; López-Pastor, Sonlleva Velasco y Martínez Scott, 2019; Sambell, McDowell y Montgomery, 2013, entre otros), y 3) entender el potencial de la evaluación como *praxis*, proponer desmantelarla, apostando a *evaluar para transformar* (Sarni y Corbo, 2020).

La evaluación en Educación Física ha transitado por diversos estadios en línea con los diseños e intereses de los proyectos curriculares histórico-culturales (Chevallard, 2012) en ellos inscritos (Cañadas, Santos-Pastor y Castejón, 2019; Dos Santos, 2018). En Uruguay, tal relación se ha venido manifestando en la educación física en general (Sales, Sarni y Rodríguez Cattaneo, 2014; Sarni, 2011, 2018) y en la formación docente, esto es, en la enseñanza de la evaluación en el currículo de la actual licenciatura (Pérez López, Cantera Rosso y Pereyra Azambuja, 2020).

Sin embargo, no siempre lo que se prescribe en los programas es lo que se produce en las prácticas y, especialmente en evaluación, no alcanza con hablar de cambios de nociones y lógicas, hay que ponerlas en marcha en contexto. Estudios recientes dan cuenta de que experimentar la evaluación formativa en la formación profesional docente mejora su proposición en la profesión, habida cuenta de que atraviesa un proceso de formación activo, personal, sobre tal cuestión. En contraparte, la falta de experiencia condiciona negativamente los resultados posteriores (Souto Suárez, Jiménez Jiménez y Navarro Adelantado, 2020). Todo parece indicar que en la universidad alfabetizar en evaluación es central (Rodríguez Gómez y Salinas Salazar, 2020), trabajar concretamente en proyectar y proponer experiencias al estudiantado vinculadas a adquirir el dominio de conceptos, teorías y prácticas propias de evaluación, y continuar en cursos de formación permanente (Molina y López-Pastor, 2019).

En Uruguay y en red con América Latina, hemos venido estudiando los procesos de evaluación y acreditación educativa en educación física, cuestionando su calidad de rendición de cuentas a un mercado neoliberal. En educación superior nos ha ocupado problematizar sus contradicciones y entendemos su crítica inmanente —que para la teoría crítica nace de la práctica, de las contradicciones internas que presenta el objeto, a diferencia de la crítica externa, que parte de parámetros apriorísticamente establecidos (Horkheimer, 2009)— como ejercicio sistemático —apremiante— en la formación docente (Sarni, 2011, 2018; Sarni y Corbo, 2018, 2020, entre otros). En ese sentido venimos construyendo en red estudios destinados a problematizar el lugar de la evaluación en la política curricular y su empleo en las prácticas, tanto desde la perspectiva del profesorado como desde la del estudiantado (Dos Santos, 2018). Analizamos, por ejemplo, los programas de enseñanza de la evaluación en los siete planes de estudio del profesorado en Educación Física (Sarni, Oroño y Corbo, en prensa), examinamos su tránsito desde intereses ergométrícos y estadísticos hacia otros comprensivos, propios de paradigmas prácticos, lo que nos alerta a futuro vigilar sus construcciones desde la crítica política. Esto es así por pensar que la evaluación se soslaya en la dinámica de las instituciones escolares y expresa el poder político de los grupos que, a modo de micropolítica curricular del sistema educativo (Blase, 2002), se inscribe en

la elaboración de los programas y en las prácticas de evaluación del profesorado. Estos intereses requieren, necesariamente, develarse.

1.2. Evaluar y valorar

Hemos planteado que la evaluación en Educación Física se ocupó inicialmente de la medición, el testeo y la comparación del objeto a evaluar, procurando valorar datos a partir de su cotejo con parámetros establecidos a priori. La base de la acción evaluativa adquiría entonces significado a partir de valores estáticos, de corte positivista y aplicables a cualquier situación que refiriese al mismo objeto evaluado, también estático.

La acción de valorar quedaba relegada a la producción curricular en sus niveles de diseño, y los sentidos y el valor de los objetos llegaban a la práctica evaluativa ya definidos. La valoración se mostraba externa, alejada de su posible utilidad en el mundo práctico.

Valorar significa constituir a los entes que nos rodean en su *valor*. Pero ¿qué es el valor? Pareciera que los valores estuvieran en una especie de mundo práctico aparte del mundo cotidiano, flotando metafísicamente en el *kósmos urános* del que nos hablan Platón, E. Husserl, M. Scheler, N. Hartmann o G. Moore. Nada de eso. El valor es simplemente una determinación que el sujeto humano adhiere al ente en cuanto a su mediación para su poder ser. Es decir, vale algo por ser una mediación práctica y el valor define la mediación como mediación para. En tanto la posibilidad mundana que podemos empuñar está integrada a un plexo de mediaciones actuales hacia el fin (una posibilidad humana más fundamental), entonces vale (Dussel, 2016, p. 41).

El hecho es que esas viejas formas de evaluación, las que "congelan" la *praxis* cosificando los objetos y desconociendo el movimiento, se ocuparon de la asignación de valores a partir de una abstracción insostenible para lo que las dinámicas sociales requerían, y se afirmaron a modo de prácticas presuntamente asépticas y desprovistas de sentido para los proyectos político-educativos, pero cargadas de sentidos implícitos a modo de currículo oculto. El valor asignado a los objetos se asociaba casi imperceptiblemente a una utilidad práctica, es decir, a un valor de cambio sobre lo evaluado que se desdoblaba a la acción práctica, entregándose a las necesidades de las relaciones productivas.

La evaluación evolucionó hacia fines de los 90 hacia la comprensión, es decir, a la significación de la utilidad práctica de los objetos evaluados por quienes eran sujetos de evaluación, y a la posibilidad de observar evidencias que demostraran posibilidades de retroalimentación desde lo evaluado hacia las prácticas de enseñanza. Como lo expresa Dussel (2016), la valoración como acción siempre contiene en sí misma una idea de valor, valor que se justifica para el autor a partir de sus posibilidades de mediación en procesos prácticos, concretos. La comprensión del objeto en la evaluación parece también insuficiente por no indagar en los sentidos políticos de la acción; reconoce al objeto en el universo concreto, le asigna valores de uso y de cambio, pero desconoce el fin último de la propia acción evaluativa, y abandona a su vez los sentidos y los intereses del proyecto político evaluativo.

Chevallard (2012) entiende que solamente el proyecto político educativo puede asignar valor a los objetos evaluados y que es la particularidad de ese proyecto, en su dimensión de acción concreta, práctica, la que determina la necesidad de establecer también una particularidad por sobre lo valorado en cada acción educativa. En otras palabras: solamente encontraremos sentido en el valor asignado al objeto evaluado cuando vinculemos dicha valoración con una acción significada del sujeto en la *praxis*, acción que debe su génesis a los intereses del proyecto político educativo. En dicho sentido, este enfoque propone avanzar y superar los modelos comprensivos de la evaluación descubriendo los sentidos políticos que subyacen al valorar la acción del sujeto en el mundo, habilitando la acción de evaluar como práctica educativa y no instrumental, y concienciarse en que este proceso construye los sentidos sobre el para qué evaluar a un sujeto que pretendemos

transformador. Evaluarlo, en definitiva, transformando, o, en otras palabras, evaluar para transformar o evaluar para la *praxis* (Sarni y Corbo, 2020).

1.3. Las constelaciones en la teoría de Theodor Adorno (2018) y Walter Benjamin (2012)

Adorno y Benjamin (Buck-Morss, 2013) plantean que 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 solo 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:

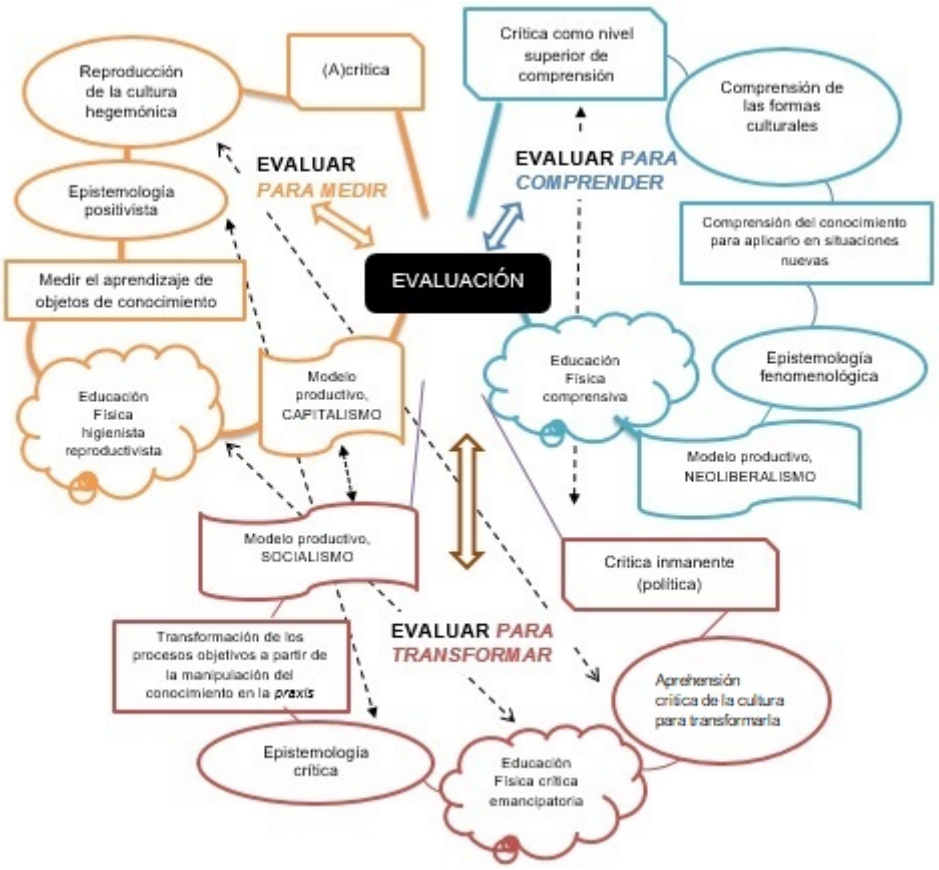
> Conocer el objeto con su constelación es saber el proceso que ha acumulado. El pensamiento teórico rodea en forma de constelación al concepto que quiere abrir, esperando que salte de golpe, un poco como la cerradura de una refinada caja fuerte: no con una sola llave o un solo número, sino gracias a una combinación de números. (Adorno, 2018, p. 166)

A su vez, al referir Adorno a la necesidad del conocimiento y la comprensión del proceso que acumula el objeto, retoma su tesis materialista, adjudica prioridad a las relaciones entre sujetos, es decir, a las relaciones de producción socioeconómicas y asigna al concepto rasgos miméticos en relación con las prácticas. En este sentido, el acercamiento al objeto de conocimiento implicaría la asignación al concepto de esa forma mimética, de sus posibilidades de representación en cuanto al objeto real en la práctica.

A la luz de estas transformaciones, y por entender la evaluación educativa como el resultado de una dialéctica histórica, el estudio revisa las orientaciones anunciadas sobre evaluación a partir de las nociones y enunciaciones políticas del componente evaluación integrado en los programas de estudio de Educación Física en Uruguay.

A tales efectos se ha elaborado la **figura 1**, una suerte de representación esquemática de las constelaciones a las que estaría en principio sometida la evaluación, que articula el recorrido teórico que hemos venido presentando, es decir, la forma en que la teoría de las constelaciones funciona como representación mimética de aquello que sucede en las prácticas, en el mundo objetivo. Asumimos que los conceptos que ingresan en el esquema son los esenciales.

Figura 1: Constelación de la evaluación educativa en distintos momentos históricos



Fuente: Elaborada por los autores a partir de las teorías de Benjamin (2012) y Adorno (2018) y los aportes complementarios de Jameson (2010).

La figura muestra cómo cada concepto integra una red histórica de conceptos —una idea— sometidos a relaciones de dependencia que determinan su "ser para sí", lo despojan de su autonomía, de su inmanencia, presentada en general a modo de abstracción, y lo someten al devenir histórico de esas relaciones. Los elementos que la componen —cuadrado, círculo, nube— y sus contenidos representan la identidad del concepto, lo explícito. Los colores —verde, azul y naranja— refieren a las constelaciones como ideas en permanente devenir dialéctico en sus redes de dependencia. En ese sentido, el concepto evaluación se desplaza hacia donde lo "mueven" el resto de los conceptos de los que depende, los que a su vez dependen de él. Es así como la construcción de la constelación habilita a la construcción del concepto de evaluación como representación dinámica, temporal e histórica, distanciándose de pensar en la evaluación como concepto y como práctica, en sentido abstracto. Las flechas punteadas —grises— marcan algunos pares antinómicos, o extremos, que responden a una particular construcción histórica y sobre los que se debería elaborar una perspectiva particular y concreta.

Esta dinámica que planteamos, en un ejercicio inicialmente esquemático y para el caso con el "concepto" de evaluación, es para Adorno —y desde Benjamin— "el método en acción" (Buck-Morss, 2013), la articulación entre el despliegue metodológico y la construcción epistemológica, la forma de "elevarse", en el sentido marxiano, desde lo abstracto hacia lo concreto (Marx, 1993).

2. Metodología

El trabajo se trazó como principal objetivo contribuir a la clarificación de los sentidos que se plantean en torno a la evaluación de los aprendizajes en los diferentes programas que constituyen

los tres últimos planes de estudio de la Licenciatura en Educación Física del ISEF, Udelar, por lo que el enfoque del estudio fue cualitativo (Taylor y Bogdan, 1994).

Se llevó a cabo en dos etapas. La primera procuró rastrear y tipificar los diferentes recursos, dispositivos e intereses presentados en el apartado "Evaluación" de cada uno de los programas de los diseños curriculares de los años 1992, 2004 y 2017 de esta carrera. Mediante el modelo de análisis cualitativo de contenido en documentos (Andréu, 2002) se dio lectura descriptiva e interpretativa al objeto empírico (perspectiva fenomenológica). Con apoyo del *software* informático Altas.ti, se procesaron los contenidos del componente evaluación de todos los programas aprobados y reconocidos en trayectos de formación integrados a los últimos tres planes de estudio de la carrera de Educación Física pública de Uruguay (Udelar), y los programas aprobados —a diciembre de 2020— del Plan 2017 vigente. No fueron considerados los programas de la asignatura Evaluación de ninguno de los planes de estudios,[2] dado que habían sido objeto de estudio específico en oportunidades anteriores (Sarni, Oroño y Corbo, en prensa). La muestra quedó así definida con un total de 157 documentos.

La lectura inicial de los programas en esta primera etapa incluyó dos procedimientos. El primero consistió en agruparlos en torno a tres áreas de conocimiento que estructuraban la malla curricular en los planes 1992 y 2004: área de las ciencias biológicas (CCBB), área de las ciencias de la educación (CCEE) y área técnico-profesional (ATP). Los programas del Plan 2017 se adaptaron a la organización por áreas —abandonadas a partir de su aparición—,[3] ajuste que permitió realizar un análisis transversal de los componentes de los tres planes enfatizando la lectura desde las cercanías disciplinares. El segundo supuso catalogar su contenido en función de tres categorías teóricas estructuradoras predominantes en materia de evaluación en educación física, que constituyen las tres familias de códigos para el análisis de contenido:

- *evaluar para medir*: cuando la propuesta de evaluación se centra en la valoración de rangos de alcance de comportamientos observables, o cuando únicamente se describen medidas de suficiencia en pruebas estandarizadas —expresadas en metros, kilos, tiempo—, tanto teóricas como prácticas;
- *evaluar para comprender*: cuando la propuesta de evaluación plantea dispositivos o recursos que se adscriben a los propósitos que procuran contextualizar, comprender y/o integrar conocimientos en la formación del futuro docente;
- *evaluar para transformar*: cuando el principal interés de la evaluación planteada persigue la finalidad de servir como disparador para procesos de transformación crítica y construcción de conocimiento.

Con códigos específicos asignados a cada familia (**tabla 1**), fue posible organizar una descripción exhaustiva de la distribución de estas categorías en la totalidad de los programas objeto de análisis, considerando además el plan de estudios al que pertenecen y el área temática a la que responden.

Tabla 1: Distribución de códigos y programas según plan y área de conocimientos

[2] Para este estudio se consideró que el tratamiento y problematización de la evaluación que se desarrolla en las unidades curriculares que la consideran su objeto de estudio y/o de enseñanza en cada plan trasciende las posibilidades de análisis, comparación o contraste con los recursos, propósitos e intereses que se pretendió recoger de la propuesta de evaluación de cada programa.

[3] La malla curricular del Plan de Estudios 2017 se diferencia de la delimitación disciplinar establecida en los diseños predecesores; en general muy asociada a las disciplinas que contribuyen con su enfoque a la formación, pretende sostenerse, en cambio, en la producción de conocimientos generados en los cuatro departamentos académicos que estructuran el desarrollo institucional a partir de las relaciones que parecen establecerse entre Educación Física y Prácticas Corporales, Deporte, Salud y Tiempo Libre y Ocio.

Mapa de distribución general			Plan 1992			Plan 2004			Plan 2017		
Familia	**Códigos**	**Descripción**	**CCBB**	**CCEE**	**ATP**	**CCBB**	**CCEE**	**ATP**	**CCBB**	**CCEE**	**ATP**
Evaluar para medir	Propuestas	Se describen las pruebas a utilizar	1		19	2	1				
	Criterios	Se presentan criterios para articular las pruebas	14	7	26	4	1	8	2	2	1
Evaluar para comprender	Auto-evaluación	Se estimulan procesos de Auto-evaluación		9				4			2
	Co-evaluación	Se estimulan procesos de evaluación participativa y/o co-evaluación		6			2	2			
	Reorganización	Se proponen procesos de producción y reorganización del conocimiento		4	4		4	3		3	3
	Análisis	Se plantea el análisis de casos, prácticas, documentos, etc.		6	1		2	4			1
	Contextualización	Se plantea la contextualización cultural y/o social del conocimiento					2	1			3
Evaluar para transformar	Crítica	Como herramienta para el cambio de una realidad en perspectiva crítica									
	Emancipatoria	Como herramienta para la modificación del propio sujeto				1		1			1

Esta estructura explícita evidenciada a partir del análisis documental permitió avanzar en una segunda etapa comprensivo-crítica que, con un mayor nivel de profundización, buscó develar la capa nuclear de las categorías previamente identificadas para cada momento histórico, reflexionar críticamente sobre las constelaciones (Buck-Morss, 2013) que sostienen estos sentidos y problematizar sus implicancias para una acción educativa emancipadora. A partir de una lectura realizada en clave teórico-política, se elaboran redes de dependencia entre los conceptos analizados y su representación mimética en el universo histórico enunciado para esas prácticas curriculares, ensayando constelaciones en torno a la evaluación.

3. Resultados

El primer nivel de análisis del componente evaluación realizado en la totalidad de los programas permitió identificar la presencia de las tres categorías anunciadas (**tabla 1**).

La primera, *evaluar para medir, acreditar o calificar*, identifica aquellas expresiones que proponen la evaluación como una práctica sujeta a parámetros estándar específicos que, en general, prescriben escalas de calificación numéricas —de un 1 a un 12— incluidas normativamente en los reglamentos de carreras; estructura sistémica a la que se debe rendir cuenta en Educación Física (Uruguay). Ambos tipos de escala pueden ser vistos como una moneda de cambio universal de los logros de aprendizaje del estudiantado en su tránsito por el sistema educativo. Estos parámetros ofician de evaluadores e instalan en estos componentes una lógica que se ocupa de vigilar y reproducir conocimientos dados, acabados, sujetos a pasado. En base a ello, se reproduce el currículo, que aporta principalmente al control social. Respecto de las relaciones de dependencia que venimos manifestando, estas prácticas están atadas a las necesidades de reproducción generadas por el sistema socioeconómico, las que se canalizan a través de su acción evaluativa y que por tanto la determinan, es decir, determinan la reproducción de las condiciones productivas.

La segunda categoría, *evaluar para comprender*, suele manifestar la evaluación como una práctica que habilita y orienta al evaluado en comprender lo enseñado, y para el caso se propone específicamente un proceso de acompañamiento continuo y formativo. Si bien como en la categoría anterior se retoma la calificación y acreditación —se preocupa por ello—, la tipología de pruebas que se formulan suele emplear modelos diferentes, principalmente prácticos, fuertemente morales, en donde se sugieren reflexiones teóricas, análisis de problemas… Sin embargo, no se modifica la lógica de las propuestas; ellas inician y finalizan sus expectativas al interior del programa, de la

disciplina y de la institución educativa. Estas propuestas, aunque de forma más solapada, son también reproductivistas. Lejos están de habilitar la crítica inmanente —es decir, la que recae sobre el objeto evaluado— y a su vez son potencialmente capaces de ampliar las relaciones productivas, dada la instalación de parámetros coacordados pero condicionados siempre por la realidad práctica, por el lugar concreto en el cual se construye socialmente el objeto evaluado: las formas de la comprensión habilitan la transformación de la práctica evaluativa desde una perspectiva psicológica —centrada en el sujeto y sus subjetividades para con el entorno— pero invisibilizan lo que subyace a la realidad práctica y, por tanto, las contradicciones sobre las cuales se desarrollan los modelos productivos.

Finalmente, la tercera categoría, *evaluar para transformar*, sugiere que lo aprendido, necesariamente, debe ser cuestionado dados sus rasgos histórico-culturales. Entendida como producto social, la evaluación se construye como una práctica del mismo tipo, la que únicamente será posible a partir de la acción de los sujetos sobre la praxis —política—, en la búsqueda de la emancipación de los sujetos, la que deberá ser individual y colectiva a la vez. Este tercer recorrido no sería posible sin un interés manifiesto por desmontar la historia de la disciplina que se enseña, de la evaluación educativa como campo y de la evaluación que en esa disciplina se practica, construyendo una evaluación para la *praxis* (Sarni y Corbo, 2020). A esta última categoría la hallamos superadora de la de evaluación para aprender (EpA) y de la de evaluación formativa y compartida (EFyC), se distingue de aquellas por realizar una apuesta al potencial transformador (y estratégico) de la evaluación en el sistema de formación inicial del profesorado de Educación Física.

La **tabla 2** da cuenta de la concentración de las tres orientaciones en cada plan de estudios en particular, y en el total de los tres trayectos de formación.

Tabla 2: Orientación predominante para la evaluación en los planes de estudios 92, 2004 y 2017 de Educación Física en Uruguay

Planes	Orientación predominante de los programas de evaluación, por Plan de Estudios (N=157)		
	Medir	Comprender	Transformar
Plan 1992	71	25	0
Plan 2004	16	26	2
Plan 2017	5	11	1
Sub total por Planes	**92**	**62**	**3**

Del análisis surge que el evaluar para medir, acreditar o calificar orienta predominantemente la formación del licenciado en Educación Física y ocupa por mucho el primer lugar en la totalidad de los programas analizados, especialmente en el Plan 92. El segundo lugar lo ocupa el evaluar para comprender, igualado al medir en el Plan 2004. Evaluar para transformar es casi inexistente en los apartados de evaluación.

Se confirma para Iberoamérica la presencia hegemónica de la evaluación anunciada por Chaverra Fernández y Hernández Álvarez (2019), lo que confirma la necesidad de un cambio, al menos, en la aplicación de más y mejores instrumentos que permitan demostrar los aprendizajes.

Sigue igualándose la evaluación a la calificación, con pruebas que buscan principalmente un objetivo de certificación y rendición de cuentas, donde el alumnado no es un protagonista activo, no forma parte. Esta misma cuestión la afirman Pérez López, Cantera Rosso y Pereyra Azambuja (2020) para el caso uruguayo. El Plan 2004, al menos parcialmente, supera el enfoque anterior, lo iguala con el evaluar para comprender, mientras que, a la fecha, la ausencia de evaluar para transformar es notoria. Esto puede deberse a la permanencia de una lógica de rendición de cuentas del sistema educativo —indicada por Cañadas, Santos-Pastor y Castejón (2019)—, o a la presencia de miradas idealistas que mantienen la evaluación y lo evaluado encapsulado en sí mismo, y con ello el control y la reproducción social (Sarni y Corbo, 2020).

El estudio realizado por áreas de conocimiento (**tabla 3**) da cuenta de que el medir se orienta a las expresiones de los apartados de disciplinas vinculadas con el saber biomédico, en donde no habría lugar de comprensión o transformación alguna, y se repite en tres de cada cuatro programas del área técnico-profesional, lo que llama la atención por ser el área que concentra las enseñanzas y las evaluaciones de los aprendizajes de aquellos objetos esenciales de la carrera profesional docente para el área (deportes, juegos, gimnasia, etc…), lo que anuncia un interés por su reproducción evidente.

Tabla 3: Orientación curricular predominante de la evaluación por área de conocimiento

Área de conocimiento	Orientación predominante de la evaluación (N=157)		
	Medir	Comprender	Transformar
Ciencias Biológicas (CCBB)	23	**0**	1
Ciencias de la Educación (CCEE)	11	38	1
Área Técnico Profesional (ATP)	54	28	1
Sub totales por área	**88**	**66**	**3**

Lo constatado por Cañadas, Santos-Pastor y Castejón (2019) para el entorno europeo, en cuanto a que las investigaciones muestran que se va produciendo un avance en la aplicación de procesos de evaluación formativa en las aulas universitarias, es de recibo para el caso uruguayo. Nuevamente la presencia de orientaciones relacionadas con el evaluar para transformar, estas no parecen necesarias de considerarse en función del área de conocimiento disciplinar.

En definitiva, la forma en que nacen las primeras propuestas prácticas/comprensivas de evaluación del aprendizaje destaca a partir del siglo XXI, momento de surgimiento del Plan 2004. Es entonces que se observa la disminución y emparejamiento de evaluar para medir y evaluar para comprender, respuesta a una historia de mediciones y testeos de una educación física de cuño biomédico. Es en ese plan que los apartados denotan avances tenues hacia miradas comprensivas, sin sobrevenir movimientos dialécticos que propongan evaluar para transformar, a nuestro criterio imprescindible de ser intención de la educación (física) avanzar en la emancipación de sujetos y colectivos.

El segundo nivel de análisis trabaja con las constelaciones. Se acuerda en esta línea que la abstracción adjudicada al concepto es una de las manifestaciones más características de los modelos neoliberales, “en primer lugar, colectiva y no individual: la objetividad está presente en el sujeto en la manera de formas colectivas lingüísticas o conceptuales, que son ellas mismas producidas por la sociedad y que, por tanto, la presupone” (Jameson, 2010, p. 73). Su intención es esclarecer la dinámica del concepto evaluación como representación mimética en los planes analizados y las relaciones de dependencia que pueden dibujarse a partir de esa dinámica.

Acorde con el marco dialéctico presentado, parece de más aclarar que al hablar de tres prácticas evaluativas diferentes, lo hacemos desde una perspectiva histórico-cultural en la cual, y como parte de ese devenir dialéctico, la vieja práctica se enfrenta con la nueva para generar una categoría superior con elementos de ambas, pero no eliminando la primera de raíz, sino conviviendo y habilitando el movimiento histórico permanente.

Para el caso del evaluar para medir, apelando al uso de los conceptos citados en la **figura 1** y en línea con el marco teórico materialista trabajado, podemos decir que el modelo productivo capitalista, en sus diversas expresiones y variantes, desarrolló relaciones determinantes sobre el total de las prácticas educativas, entre ellas la evaluación, e impacta así en los planes de estudio de la formación de los profesores.

Una nación que buscaba desarrollarse a partir de la reproducción de sus relaciones productivas —reproducción simple o ampliada (Althusser, 2005)— necesitaba de la mejora de las fuerzas de producción, es decir, de la potenciación física e intelectual de los trabajadores, lo que significaría, en la dinámica productiva, un incremento de la plusvalía. Con esa intención se apeló a la implementación de prácticas evaluativas que reproducen conocimiento propio de intereses técnicos

(Habermas, 1986), remitiendo a su valor utilitario como parte de una cadena productiva. Si analizamos además la dimensión epistemológica a la luz de las áreas de conocimiento, podemos observar que las ciencias biológicas no se desprenden en ningún momento de la medición, lo que resulta lógico en esta dinámica de las constelaciones debido al vínculo del área con el positivismo. En cuanto a la educación física que se construye en esa dinámica, parece claro que deberá ser del orden de lo higienista, sinónimo de actividad física y ocupada esencialmente en la mejora del desarrollo físico de los sujetos a partir de parámetros apriorísticos. De la articulación de estas prácticas devenidas en concepto surge la primera constelación, es decir, el conjunto de llaves que "abre" la evaluación y la define como medición.

Para el caso de la aparición con una relativa fuerza del evaluar para comprender, sobre todo en el área de las ciencias de la educación, la dinámica del concepto cambia sensiblemente, sobre todo en cuanto a su dimensión moral y a la forma en que se vincula con las dinámicas productivas. El desarrollo de los modelos productivos y la globalización definitiva del capitalismo neoliberal parecen establecer una base moral —no pensada— para el total de las prácticas. Esa suerte de códigos relacionales opera bajo acuerdos tácitos de aceptación del modelo a partir de acuerdos colectivos que habilitan la comprensión de las formas de la realidad práctica pero ocultan los fondos, es decir, la teoría que subyace y que las sostiene. En esa línea, las ciencias hermenéuticas proponen el diálogo y la construcción colectiva, es decir, la mediación del colectivo de sujetos para definir qué se recorta para evaluar y para qué se evalúa, lo que significan los aprendizajes evaluados. Cambia ahora la línea epistemológica para las ciencias sociales y ese cambio condiciona y es condicionado por la evaluación. Para el caso de la educación física, si su enfoque fuese culturalista, la evaluación se vincularía con la comprensión del fenómeno concreto de la cultura del movimiento, y el concepto de crítica podría llegar a aparecer, aunque despojado de sus raíces políticas, es decir, vinculado solamente a la comprensión. Se dibuja aquí una nueva constelación a través de estas redes de dependencia, la que define, entre otras cosas, que las prácticas evaluativas deberían diferir en las diversas áreas. No obstante, la **tabla 3** denota que, aun en asignaturas del área de la educación, se mantiene el concepto de evaluar para medir, lo que indicaría que el plan fue elaborado haciendo abstracción de la evaluación, es decir, sin considerar el total de prácticas que la determinan.

En relación con la tercera categoría, evaluar para trasformar, de orientación inexistente en los programas, su génesis deberá asociarse a prácticas contrahegemónicas que habilitarían al movimiento del total de los conceptos que subyacen en sus componentes, significando a la vez la posibilidad —agencial— para la crítica del total de la constelación como representación mimética de las prácticas y, por tanto, la crítica del modelo productivo concreto.[4]

4. Discusión y conclusiones

A partir del análisis realizado y en la perspectiva teórica que trabajamos, podemos afirmar que la evaluación en educación física ha sufrido, en su recorrido histórico curricular, una diversidad de modificaciones que no son ajenas a los pensamientos teóricos constados para ella a nivel internacional.

Hemos visto que estas formas, lejos de ser abstractas, son determinadas por la dialéctica de los conceptos con los que constelan. Así, la noción de evaluación devendría cada vez que el resto de los conceptos con los que se asocia se movieran, lo que sucedería —más o menos— de forma permanente.

[4] Esta línea de análisis correspondería a revisar la evaluación educativa como objeto de estudio (Barbier, 1993; Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995; Poggi, 2008; Sales, Sarni y Rodriguez-Cattaneo, 2014), cuestion que para Amércia Latina se ha venido desarrollando en el campo educativo.

De ese modo, el concepto y las acciones prácticas de evaluación de cada época serían definidos por sus relaciones de dependencia y, si bien el número de conceptos que podrían integrar esa constelación a priori parecería infinito, el ejercicio epistemológico consistiría en revisar la construcción del objeto a partir de aquellos que la historia material define como estructurantes; antes que nada, las relaciones de producción.

Como se ha venido demostrando para la educación superior en varios países de América del Sur (Pérez López, Cantera Rosso y Pereyra Azambuja, 2020; Dos Santos, 2018; Sarni, Pérez López, Cal Ogues, Cantera Rosso y Pereyra Azambuja, en prensa), la modificación de las prácticas evaluativas no trasciende aún su enunciación programática. Ello puede deberse a la abstracción a la que se somete el concepto, lo que pareciera adjudicar autonomía a la práctica e invisibilizarla como acción que, para transformarse, debe desmantelar primero y reedificar luego su constelación, esto es, las relaciones de dependencia sobre las que se construye. Hablamos en ese caso de una evaluación que no se piensa en la constelación de conceptos que definen el global de la idea, alejándose de las formas miméticas a las que hemos referido.

Pensar entonces en la transformación de la evaluación desde la dimensión curricular prescripta implicará pensarla como totalidad inserta en el conjunto de conceptos que definen su movimiento, pues cualquier noción arbitraria, cerrada y abstracta sobre evaluación significaría —al estilo nominalista— la cosificación del objeto, despojándolo de ese devenir permanente al que referimos.

Transformar la evaluación requiere transformar las relaciones de producción y las formas de la cultura; en definitiva, transformar la educación física, la epistemología que define la hegemonía y el resto de las prácticas sobre las que se elaboran los conceptos que se inscriben en los diseños curriculares.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. (2018). *Dialéctica negativa*. Madrid: Akal.

Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.

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

Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós

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

Bertoni, A., Poggi, M., y Teobaldo, M. (1995). *Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.

Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revistas de Curriculum y formación, 6*(1-2). Recuperado de http://hdl.handle.net/11162/91834

Brown, S., y Glasner, A. (eds.). (2007). *Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.

Buck-Morss, S. (2013). *Origen de la dialéctica negativa: Theodor Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., y Castejón, F. J. (2019). Percepción de egresados y profesorado sobre la implicación del alumnado en la evaluación y la calificación en educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1). Recuperado de https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.011

Chaverra Fernández, B. E., y Hernández Álvarez, J. L. (2019). La acción evaluativa en profesores de educación física: Una investigación multi-casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1). Recuperado de https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.012

Chevallard, I. (2012). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura". En Cuesta, C., y Fioriti, G., *La evaluación como problema* (pp. 15-26). Buenos Aires: Unsam Edita.

Dos Santos, W. (2018). *Avaliação na educação física: Diálogos como a formação inicial do Brasil, Colombia, Uruguay e España*. Curitiva: Appris.

Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética*. Madrid: Trotta.

Grupo de Reflexión sobre Educación. (2013). *Para repensar la formación docente*. Montevideo: GRE.
Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
Horkheimer, M. (2009). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., y González-Calvo, G. (2019). Pero… ¿a qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1). Recuperado de https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001
Ibarra-Sáiz, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(1), 5-8. Recuperado de https://revistas.uam.es/riee/article/view/12070
Jameson, F. (2010). *Marxismo tardío: Adorno y la persistencia de la dialéctica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
López-Pastor, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES: Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(57), 93-120. Recuperado de http://bit.ly/3051M8q
López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, Á. (eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). León: Universidad de León. Recuperado de https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999
López-Pastor, V. M., Sonlleva Velasco, M., y Martínez Scott, S. (2019). Evaluación formativa y compartida en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1), 5-9. Recuperado de https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844
Marx, K. (1993). *Manuscritos: Economía y filosofía*. Buenos Aires: Atalaya.
Molina, M., y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación formativa y compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1). https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005
Pérez López, D. D., Cantera Rosso, L., y Pereyra Azambuja, G. A. (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
Poggi, M. (2008). Evaluación educativa: Sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(1), 36-44. http://hdl.handle.net/10486/661503
Rodríguez Gómez, H. M., y Salinas Salazar, M. L. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: Retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(1), 111-137. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005
Sales, M. T., Sarni, M., y Rodríguez-Cattaneo, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
Sambell, K., McDowell, L., y Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in Higher Education*. Londres: Routledge.
Sarni, M. (2011). *La evaluación en educación física escolar. Para qué, qué y cómo evaluar: Un asunto sujeto a concepciones*. Alemania: EAE.
Sarni, M. (2018). Evaluación en educación física: Entre teorías y prácticas. En Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar, *La educación física: Prácticas escolares y prácticas de formación* (pp. 130-159). General Pico: Grupo Pampeano.
Sarni, M., Oroño, M., y Corbo, J. L. (en prensa). *¿Qué evaluación, qué educación física? Revisión a partir de los programas de formación de educación física en educación superior*. Capítulo de libro presentado para su publicación.
Sarni, M., Pérez López, D. D., Cal Ogues, F., Cantera Rosso, L., y Pereyra Azambuja, G. A. (en prensa). *Evaluación en la formación docente en educación física de Brasil, Colombia y Uruguay:*

Qué y para qué los profesores de los cursos evalúan. Investigaciones sobre evaluación del aprendizaje en formación profesional docente en Uruguay (2011-2019). Capítulo de libro presentado para su publicación.
Sarni, M., y Corbo, J. L. (2018). Las testificaciones en educación física: ¿Un lugar para aprender? *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 10*(55), 22-32. https://bit.ly/3c8qBI6
Sarni, M., y Corbo, J. L. (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
Souto Suárez, R., Jiménez Jiménez, F., y Navarro Adelantado, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 13*(1), 11-39. Recuperado de https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001
Taylor, S., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Buenos Aires.