

Universidad ORT Uruguay  
Instituto de Educación

**Modelos y prácticas de evaluación del  
aprendizaje en la formación de Licenciados en  
Educación Física de Montevideo: concepciones y  
representaciones de docentes y percepciones de  
estudiantes**

**Entregado como requisito para la obtención del título  
de  
Master en Educación**

Natalia Torres Silva – 214312

Tutor: Eduardo Rodríguez Zidán

2018

## **DEDICATORIA**

A mi familia: Andrés, Manuela y Federico, que me apoyan incondicionalmente y me dan tanto amor. Son el motor que me impulsa día a día.

A mis padres, Alicia y Sergio que me acompañan en cada uno de mis emprendimientos y me ayudan infinitamente.

A mi abuela Olga que desde el cielo seguro se siente muy orgullosa.

## **AGRADECIMIENTOS**

- A las instituciones que me permitieron realizar este trabajo y a los docentes que tan generosamente se abrieron a compartir sus saberes.
- A los estudiantes que fueron parte de esta investigación por sus honestos aportes.
- A mis alumnos, fuente de inspiración para mi aprendizaje.
- A mis amigos, por el acompañamiento y la ayuda.
- A mis compañeros de trabajo, por cargar con “la mochila” cuando más lo necesité.
- A mis colegas, por la ayuda y el intercambio permanente de pareceres, siempre tan enriquecedor.
- A mis compañeros de Maestría, con los que compartimos tantos momentos hermosos y nos acompañamos en este camino.
- A mi tutor Eduardo, por su acompañamiento permanente y por ayudarme a poner el foco cada vez que lo necesité.

**A todos GRACIAS TOTALES!!**

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Natalia Torres Silva declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT – Uruguay
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Montevideo, 20 de setiembre de 2018

## RESUMEN

La evaluación del aprendizaje, como práctica compleja que es, se sustenta en una diversidad de supuestos y concepciones, que a su vez la determinan.

El propósito de la presente investigación fue indagar acerca de las concepciones y representaciones que sobre la evaluación tienen los docentes orientadores de la práctica docente en la formación de Licenciados en Educación Física.

A su vez, y con la intención de obtener una visión más profunda sobre el tema, nos propusimos conocer las percepciones de los estudiantes de esas prácticas docentes respecto de la evaluación.

El estudio se llevó a cabo en los dos centros de formación de Licenciados en Educación física que se encontraban habilitados al momento de la investigación en Montevideo.

Se empleó una metodología mixta, en la que se optó por entrevistar a 11 docentes de ambas instituciones y encuestar a 103 estudiantes.

El análisis de los datos recabados nos permitió concluir que los docentes tienen concepciones y representaciones sobre la evaluación que subyacen a sus prácticas, en algunos casos con independencia del modelo de evaluación que se explicita en los textos curriculares.

A su vez, mayoritariamente, esas concepciones y representaciones están alineadas con la evaluación desde una perspectiva cualitativa, como proceso de contribución al aprendizaje.

Los estudiantes, desde sus percepciones, mayoritariamente acuerdan con los docentes a excepción de algunos aspectos. La calificación continúa siendo una materia en la que los docentes no ceden terreno a los estudiantes.

**Palabras clave:** evaluación, Educación Física, práctica docente, concepciones y representaciones docentes, percepciones de estudiantes

## **ABSTRACT**

The learning assessment, even though it is rather complex, is supported by a diversity of grounds and conceptions which, at the same time, determine it.

The purpose of the present investigation was to inquire about the conceptions and representations which guiding teachers of the teaching practice have in terms of assessment, in the training of Physical Education undergraduates.

In this sense and with an aim to develop an overall vision on the issue, our objective was to obtain precise information of the students' perceptions on those teaching practices regarding evaluation.

The study was carried out in the two training centers of Physical Education graduates, which were authorized by the moment the investigation took place.

Eleven teachers belonging to both institutions were interviewed, and one hundred and three students were surveyed by means of employing a mixed methodology.

The analysis of the collected data led us to conclude that teachers have conceptions and representations about the assessment which underlie their evaluation practices, in some cases independently from the evaluation model which is clearly stated in the curricular area.

In addition to this and by majority, those conceptions and representations are aligned with the evaluation from a qualitative perspective, as a way to contribute to the student learning process.

On the other hand, most of the students coincide with the teachers, with the exception of some aspects. The qualification is still an issue in which teachers seem to decline students' participation.

**Key words:** assessment, Physical Education, teaching practice, teachers' conceptions and representations, students' perceptions

# 1 INDICE

<b>DECLARACIÓN DE AUTORÍA .....</b>	<b>4</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>INDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>10</b>
<b>INDICE DE TABLAS .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>13</b>
Presentación del tema de estudio.....	14
Objetivos de la investigación.....	15
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos.....	15
Estructura de la investigación .....	16
<b>1. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
1.1. Intereses, paradigmas y modelos: su incidencia en el ámbito educativo .....	17
1.1.1. El paradigma técnico .....	18
1.1.2. El paradigma práctico .....	19
1.1.3. El paradigma emancipatorio.....	20
1.1.4. Enfoque por competencias: ¿modelo crítico o versión moderna del interés técnico? .....	22
1.2. Currículum.....	23
1.2.1. El currículum desde la perspectiva técnica .....	24
1.2.2. El currículum desde la perspectiva práctica.....	24
1.2.3. El currículum desde su perspectiva crítica o emancipatoria .....	25
1.2.4. Algunas precisiones respecto al currículum.....	26
1.2.5. El currículum en Educación física.....	27
1.3. De qué hablamos cuando hablamos de evaluación del aprendizaje .....	29
1.3.1. La evaluación desde el paradigma técnico .....	29
1.3.2. La evaluación desde la perspectiva práctica y emancipatoria .....	30
1.3.3. Evaluar competencias.....	31
1.4. La evaluación en Educación Física .....	32
1.5. La práctica docente en la formación del futuro docente.....	35
1.5.1. Una aproximación a la formación docente en Educación física .....	37
1.6. Antecedentes nacionales e internacionales: estado del arte .....	38
1.7. Concepciones, creencias, representaciones y percepciones: ¿a qué nos referimos? .....	41
1.8. Pensar la evaluación como metáfora .....	43

<b>2. METODOLOGÍA .....</b>	<b>45</b>
2.1. Enfoque metodológico .....	45
2.2. Población a investigar.....	46
2.3. Muestra .....	48
2.4. Recolección de datos: técnicas e instrumentos.....	48
2.4.1. Análisis de documentos .....	48
2.4.2. Entrevista individual semi estructurada .....	49
2.4.3. Encuesta .....	50
2.5. Acceso al escenario .....	51
2.6. Validez de la investigación.....	52
2.7. Implicancias y ética de la investigación .....	52
<b>3. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS .....</b>	<b>54</b>
3.1. Análisis de documentos: prescripciones curriculares .....	55
3.1.1. Instituto de formación docente 1 .....	56
3.1.1.....	56
3.1.1.1 Análisis del Plan de estudios .....	56
3.1.1.2 Análisis de la evaluación en el plan de estudios .....	58
3.1.1.3 Análisis del Programa de Práctica docente 1 .....	59
3.1.2 Instituto de formación docente 2 .....	60
3.1.2.1 Análisis del Plan de estudios .....	60
3.1.2.2 Análisis de la evaluación en el plan de estudios .....	61
3.1.2.3 Análisis del Programa de Prácticum 1.....	61
3.1.3 Análisis integrado de IFD 1 e IFD 2.....	63
3.2 Análisis de entrevistas: la mirada docente .....	64
3.2.1 Caracterización de la población .....	65
3.2.2 Primer eje temático: Prescripciones curriculares .....	66
3.2.2.1 Currículo institucional.....	66
3.2.2.2 Evaluación y coordinación docente .....	69
3.2.3 Segundo eje temático: Concepciones docentes sobre evaluación .....	72
3.2.3.1 Significado que los docentes atribuyen a la evaluación.....	73
3.2.3.1.1 Primer nivel de análisis: palabras y metáforas asociadas al concepto de evaluación .....	73
3.2.3.1.2 Segundo nivel de análisis: análisis individual de las palabras y las metáforas .....	78
3.2.4 Tercer eje temático: Prácticas de evaluación .....	79
3.2.4.1 Caracterización del proceso de evaluación.....	79

3.2.4.2	Momentos de evaluación, instrumentos, acciones y criterios de evaluación de IFD 1 .....	83
3.2.4.3	Momentos de evaluación, instrumentos, acciones y criterios de evaluación de IFD 2 .....	85
3.3	Análisis de las encuestas: la mirada de los estudiantes .....	94
3.3.1	Estadísticas descriptivas .....	95
3.3.2	Análisis de la percepción de los estudiantes a través del agrupamiento de factores y enunciados del cuestionario .....	98
3.3.2.1	Análisis del Factor 1: Evaluación orientada hacia los procesos de aprendizaje ..	99
3.3.2.1.1	Instituto de formación docente 1 .....	99
3.3.2.1.2	Instituto de formación docente 2 .....	100
3.3.2.2	Análisis del Factor 2: Anti – evaluación.....	103
3.3.2.2.1	Instituto de formación docente 1 .....	103
3.3.2.2.2	Instituto de formación docente 2 .....	104
3.3.2.3	Análisis del Factor 3: Evaluación formativa.....	106
3.3.2.3.1	Instituto de formación docente 1 .....	106
3.3.2.3.2	Instituto de formación docente 2 .....	107
3.3.2.4	Análisis de Factor 4: Participación de los estudiantes en la evaluación .....	109
3.3.2.4.1	Instituto de formación docente 1 .....	109
3.3.2.4.2	Instituto de formación docente 2 .....	110
3.3.2.5	Análisis de Factor 5: Conocimiento de los criterios de evaluación .....	112
3.3.2.5.1	Instituto de formación docente 1 .....	112
3.3.2.5.2	Instituto de formación docente 2 .....	112
3.3.3	Hipótesis.....	113
3.3.3.1	Análisis de hipótesis factor 1 .....	113
3.3.3.2	Análisis de hipótesis Factor 2.....	116
3.3.3.3	Análisis de hipótesis de Factor 3.....	117
3.3.3.4	Análisis de hipótesis Factor 4.....	120
3.3.3.5	Análisis de hipótesis Factor 5.....	122
3.4	Triangulación de datos .....	123
<b>4</b>	<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>131</b>
<b>5</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>135</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>140</b>
	<b>ANEXO 2.....</b>	<b>143</b>

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Estructura del Marco Teórico .....	17
Figura 2: Modificaciones que sufre el texto curricular .....	26
Figura 3: Estructura de Práctica docente 1 IFD 1.....	47
Figura 4: Estructura de la Práctica Docente 1 en IFD 2 .....	47
Figura 5: Ejes para el análisis de las prescripciones curriculares .....	56
Figura 6: Ejes temáticos para análisis de entrevista .....	66
Figura 7: Tensiones entre prescripciones curriculares y evaluación en IFD 1 e IFD 2.....	71
Figura 8: Distribución de estudiantes según Instituto .....	95
Figura 9: Distribución de estudiantes según sexo e Instituto .....	96
Figura 10: Estudiantes que cursan por 1era vez o recursan la Práctica docente.....	97
Figura 11: Distribución de estudiantes por Instituto según cursada de la asignatura Evaluación .....	98
Figura 12: Valor de media de Factor 1 en IFD 1 según n° de enunciado.....	100
Figura 13: Valor de media de Factor 1 en IFD 2 según n° de enunciado.....	102
Figura 14: Valor de media de Factor 1 en ambas instituciones según n° de enunciado .....	102
Figura 15: Valor de media de Factor 2 en IFD 1 según n° de enunciado.....	104
Figura 16: Valor de media de Factor 2 en IFD 2 según n° de enunciado.....	105
Figura 17: Valor de media de Factor 2 en ambas instituciones según n° de enunciado .....	105
Figura 18: Valor de media de Factor 3 en IFD 1 según n° de enunciado.....	107
Figura 19: Valor de media de Factor 3 en IFD 2 según n° de enunciado.....	108
Figura 20: Valor de media de Factor 3 en ambas instituciones según n° de enunciado .....	108
Figura 21: Valor de Factor 4 en IFD 1 según n° de enunciado .....	110
Figura 22: Valor de media de Factor 4 en IFD 2 según n° de enunciado.....	111
Figura 23: Valor de media de Factor 4 en ambas instituciones según n° de enunciado .....	111
Figura 24: Nube de palabras de los estudiantes de IFD 1 .....	125
Figura 25: Nube de palabras estudiantes IFD 2.....	127

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Algunas áreas de incidencia paradigmática .....	21
Tabla 2: Breve reseña histórica del movimiento de pensamiento en la Educación Física .....	28
Tabla 3: Investigaciones nacionales.....	40
Tabla 4: Investigaciones internacionales.....	40
Tabla 5: Diseño metodológico.....	46
Tabla 6: Distribución de profesores y estudiantes de Práctica docente por Instituto.....	47
Tabla 7: Modificaciones realizadas a la pauta de entrevista luego del testeo .....	50
Tabla 8: Modificaciones a la encuesta de estudiantes luego de testeo.....	51

Tabla 9: Relación entre objetivos, instrumentos y categorías .....	54
Tabla 10: Síntesis de componentes curriculares esenciales .....	63
Tabla 11: Características de la población entrevistada .....	65
Tabla 12: Categorías apriorísticas y emergentes del análisis de las palabras asociadas a la evaluación .....	74
Tabla 13: Categorías a priori y emergentes del análisis de las metáforas sobre la evaluación .....	77
Tabla 14: Relación entre palabras y metáforas de los docentes .....	78
Tabla 15: Categorías emergentes respecto de la categorización docente .....	80
Tabla 16: Relación entre palabras, metáforas y caracterización de la evaluación .....	81
Tabla 17: Caracterización de la evaluación de la Práctica docente .....	93
Tabla 18: Edad mínima, máxima, media y desviación estándar de los estudiantes de IFD 1 e IFD 2.....	96
Tabla 19: Descripción de factores y enunciados .....	98
Tabla 20: Factor 1 en IFD 1. N, rango, media y desviación estándar.....	99
Tabla 21: Factor 1 en IFD 2. N, rango, media y desviación estándar.....	101
Tabla 22: Factor 2 en IFD 1. N, rango, media y desviación estándar.....	103
Tabla 23: Factor 2 en IFD 2. N, rango, media y desviación estándar.....	104
Tabla 24: Factor 3 en IFD 1. N, rango, media y desviación estándar.....	106
Tabla 25: Factor 3 en IFD 2. N, rango, media y desviación estándar.....	107
Tabla 26: Factor 4 en IFD 1. N, rango, media y desviación estándar.....	109
Tabla 27: Factor 4 en IFD 2. N, rango, media y desviación estándar.....	110
Tabla 28: Factor 5 en IFD 1. N, rango, media y desviación estándar.....	112
Tabla 29: Factor 5 en IFD 2. N, rango, media y desviación estándar.....	112
Tabla 30: Factor 1 en ambos institutos. N, rango, m, sd, x <sup>2</sup> y sig. ....	113
Tabla 31: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 2 .....	114
Tabla 32: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 15 .....	115
Tabla 33: Distribución porcentual por instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 16 .....	115
Tabla 34: Factor 2 en ambos Institutos. N, rango, m, sd, x <sup>2</sup> y sig.....	116
Tabla 35: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 17 .....	116
Tabla 36: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 18 .....	117
Tabla 37: Factor 3 en ambos Institutos. N, rango, m, sd, x <sup>2</sup> y sig.....	118
Tabla 38: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 3 .....	118
Tabla 39: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 4 .....	119

Tabla 40: Distribución porcentual por instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 5 .....	119
Tabla 41: Factor 4 en ambos Institutos. N, rango, m, sd, x2 y sig.....	120
Tabla 42: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 8 .....	121
Tabla 43: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 9 .....	121
Tabla 44: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 10 .....	121
Tabla 45: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 22 .....	122
Tabla 46: Factor 5 en ambos Institutos. N, rango, m, sd, x2 y sig.....	122
Tabla 47: Distribución porcentual por Instituto según la respuesta de los estudiantes al enunciado 7 .....	123
Tabla 48: Relación entre prescripciones curriculares y discurso docente .....	124
Tabla 49: Palabras elegidas por los docentes de IFD 1 .....	125
Tabla 50: Palabras elegidas por los docentes de IFD 2 .....	126

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo denominado *Modelos y prácticas de evaluación del aprendizaje en la formación de licenciados en Educación Física de Montevideo: concepciones y representaciones de docentes y percepciones de estudiantes*, está enmarcado dentro de la línea de investigación de ORT referida a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que aborda principalmente a la evaluación de los aprendizajes.

El punto de partida para esta investigación se origina en los propios caminos recorridos como docente de futuros docentes, en relación con la evaluación. En este sentido, promover el aprendizaje de los estudiantes se ha convertido en una inquietud interpelante y por lo tanto la evaluación, como componente esencial de ese proceso. Nos hemos preguntado en muchas ocasiones si la evaluación propuesta contribuye o no con el aprendizaje y en consecuencia nos surge una pregunta fundamental: ¿por qué y para qué evaluamos? Estos cuestionamientos personales y una profunda reflexión en este sentido se traducen en el interés por investigar sobre la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la formación de Licenciados en Educación Física en nuestro país. Entendemos que en este ámbito el tema ha sido poco estudiado, y los estudios hallados dan cuenta de la falta de reflexión respecto de las concepciones y sus supuestos subyacentes.

En el intento por conocer y comprender los desafíos que enfrentan los docentes a propósito de la evaluación, se hace imprescindible identificarla como un fenómeno complejo, que no está despojado de creencias, saberes e historia, entre otros aspectos, y que se construye y reconstruye permanentemente en el encuentro cotidiano entre docentes y estudiantes a partir de la reciprocidad que se genera en los espacios educativos. A su vez, el futuro docente, ha transcurrido por el sistema educativo y ha vivido diferentes experiencias en torno a la evaluación. Según Pérez Gómez (1994), citado por Rodríguez (2008, p. 24), *“la formación del pensamiento práctico del futuro docente no requiere la negación de su pensamiento folklórico experiencial sobre su educación, sino su reconstrucción crítica”*.

Entendemos además, que los estudiantes futuros docentes, en su proceso formativo pueden de alguna manera reproducir las prácticas de los docentes en general y en particular las de sus orientadores de las prácticas profesionales, fundamentándose, entre otros aspectos en la evaluación. De esta forma, *“se van creando las habilidades docentes, encarnadas en la propia personalidad, pero informadas por la teoría y la reflexión.”* (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2010, p. 166)

A su vez, el currículum prescripto y su contenido cultural, como estructurante de la enseñanza, condiciona de una u otra manera estas prácticas: *“no solo es un concepto teórico sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas (...) de forma paradigmática se pueden apreciar las relaciones entre las orientaciones procedentes de la teoría y la realidad de la práctica”* (Gimeno Sacristán, s/f). Como instrumento esencial para comprender

la realidad educativa históricamente considerada, es que el estudio sobre los currícula que circulan en la formación de grado de los Licenciados en educación física se vuelve fundamental. *“Currículo como “contenido cultural” que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan”* (p.2) y por lo tanto, los efectos que ese contenido produce en sus “receptores”. Estos aspectos permiten visualizar la complejidad del tema que nos interesa estudiar y que pretendemos poder desentrañar en parte, para comprenderlo de mejor manera.

## **Presentación del tema de estudio**

La evaluación del aprendizaje, como ya hemos mencionado, es siempre un tema controvertido y complejo, ya que se sustenta en una diversidad de supuestos y concepciones teóricas y filosóficas que determinan diferentes prácticas. Las concepciones sobre evaluación están precedidas y fundadas sobre principios psicopedagógicos con relación a la enseñanza y al aprendizaje, y aun cuando existen múltiples abordajes, la interpretación de este concepto dista mucho de ser unívoca.

Si consideramos que la práctica docente es una de las primeras incursiones de los estudiantes en el campo profesional, y es determinante en su formación de grado, este ámbito toma relevancia y amerita su investigación.

Es por esto que surge un primer interés en estudiar la evaluación en el ámbito de las prácticas profesionales en la formación de grado de los Licenciados en Educación Física. El segundo interés surge en relación a que en el campo de estudio de la Educación Física no hemos encontrado hasta el momento investigaciones nacionales que describan, en el ámbito de la formación de docentes, los modelos de evaluación que sustentan a la evaluación del aprendizaje en las prácticas docentes, aspecto que resulta importante estudiar.

El estudio está centrado en el análisis de las representaciones acerca de las prácticas de evaluación de los profesores orientadores de la práctica docente (tutores) que acompañan a los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física que se encuentran realizando su incursión en la primera práctica docente, y las concepciones que las sustentan.

Las concepciones sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza que tengan los docentes orientadores podrían tener influencia en las prácticas de evaluación que propongan, desde el entendido que la evaluación es parte integrante y determinante de estos procesos.

En este sentido, resulta relevante conocer las concepciones de evaluación de los docentes de la práctica docente en la formación de Licenciados en Educación física, qué aspectos priorizan durante el proceso de evaluación, y cómo llevan adelante ese proceso.

A efectos de profundizar el tema, incluimos también la mirada de los estudiantes, que nos brinda una visión más acabada sobre esta temática y nos permite identificar a su vez posibles tensiones.

En relación con lo anterior entonces, nos planteamos algunas preguntas que inspiran y orientan esta investigación:

¿Cuáles son los modelos curriculares de evaluación en la formación de Licenciados en Educación Física en Montevideo?

¿Qué concepciones y representaciones tienen los docentes acerca de los modelos de evaluación implementados en la práctica docente en la formación de profesores en Educación Física?

¿Qué percepciones tienen los estudiantes de Educación física sobre la evaluación de su práctica docente?

De acuerdo con las preguntas que nos formulamos en relación al tema de estudio es que definimos algunos objetivos generales y específicos:

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Producir conocimiento sobre los modelos y las prácticas de evaluación en la formación de los Licenciados en Educación Física en Montevideo.

### **Objetivos específicos**

- Identificar y analizar los modelos curriculares de evaluación de la práctica docente en la formación de los Licenciados en Educación Física en Montevideo.
- Indagar sobre las concepciones y representaciones de los docentes en relación a los modelos de evaluación en la práctica docente
- Conocer las percepciones de los estudiantes de esas prácticas docentes en relación a su evaluación.

## **Estructura de la investigación**

El trabajo se estructura en cuatro capítulos. En la introducción se plantea el tema de investigación, las preguntas que nos formulamos respecto al mismo, el objetivo general y los objetivos específicos que dan sentido y guían nuestra investigación.

En el primer capítulo, se desarrolla el marco teórico, considerando las principales investigaciones referidas al tema así como los autores que desarrollan conceptos relevantes que colaboran con la interpretación de los datos y los enmarcan.

El segundo capítulo refiere a los aspectos metodológicos vinculados a la investigación: definiciones operativas, enfoque metodológico, tipo de investigación, diseño, instrumentos utilizados para recoger datos, y todas las decisiones que requirió nuestro trabajo de campo.

En el tercer capítulo se exponen los hallazgos obtenidos producto del trabajo de campo: el análisis de documentos, el análisis de la entrevista a los docentes orientadores de la práctica docente y de la encuesta a los estudiantes que cursan dichas prácticas. A su vez se triangulan esos datos, no solo desde las diversas fuentes sino también con los marcos teóricos de referencia y las investigaciones precedentes.

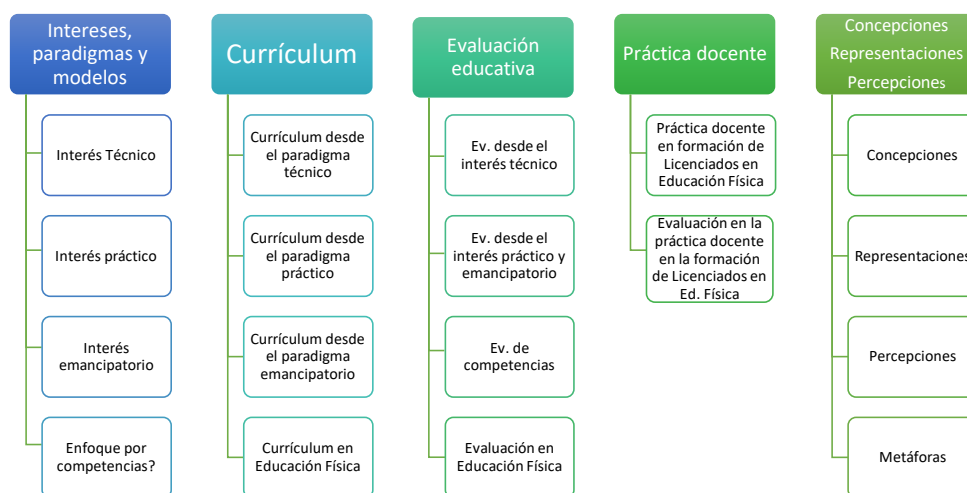
En el cuarto y último capítulo se explicitan las conclusiones del estudio.

## 1. MARCO TEÓRICO

Como hacíamos referencia en la Introducción, la evaluación del aprendizaje es un tema por demás complejo, y partimos de la concepción que aun cuando no seamos conscientes, o no esté lo suficientemente elaborada, a toda práctica evaluatoria le subyace una teoría (Santos Guerra, 2017). Es la teoría la que da sentido a la práctica, y como dice este autor “*no hay nada más práctico que una buena teoría*” (p. 13). Bajo esta mirada elaboramos nuestro marco teórico, atendiendo a los aspectos teóricos que sustentan y fundamentan las prácticas de evaluación.

Las referencias teóricas de esta investigación se estructuran en base a cinco ejes conceptuales, tal como se presentan en la Figura 1.

**Figura 1: Estructura del Marco Teórico**



*Elaboración propia*

### 1.1. Intereses, paradigmas y modelos: su incidencia en el ámbito educativo

El abordaje inicial de nuestro marco teórico es con relación a un tema que nos parece fundamental a la hora de enmarcar los diferentes modelos que en referencia a la educación y por lo tanto a la evaluación han circulado y circulan actualmente en las carreras de formación docente de nuestro país. En necesario por lo tanto no solo categorizarlos sino también contextualizarlos para entender mejor nuestra realidad educativa.

Kuhn (1996), es considerado el primero en acuñar el término paradigma. Para este autor un paradigma “proporciona modelos de los que surgen tradiciones particularmente coherentes de investigación científica” (p.34) (...) “ciertas especificaciones de base común” (p.81).

En este trabajo, y en concordancia con Gouldner en Sales, Rodríguez y Sarni (2014) denominaremos paradigma en este contexto al *“conjunto de supuestos básicos subyacentes”* a toda teoría y desde los cuales se entiende e interviene en la práctica educativa, constituyéndose como verdaderas *“metateorías”* en palabras de las autoras (p.64). Estas metateorías o paradigmas coexisten en la actualidad y no se presentan en la práctica educativa de forma pura, aun cuando cada una interpreta y determina las relaciones entre diferentes dimensiones de lo educativo desde una determinada *“lente”*. Es así que tanto el paradigma o metateoría imperante en un determinado momento muchas veces es aceptado por los docentes como parte de la realidad conocida, vivenciada desde la propia biografía escolar y de la formación docente (p.65). La concepción que los docentes tengan del mundo, de la sociedad y de educación (y por lo tanto de persona), es decir su cosmovisión, determinarán entre otros aspectos las prácticas de evaluación que lleven adelante. Es decir que a toda práctica educativa subyacen unas concepciones que la determinan, algunas veces hasta en forma inconsciente.

Habermas (1990), plantea tres intereses que guían a las personas a conocer, retomando dos de los ya enunciados por Aristóteles: el técnico y el práctico y le suma el crítico o emancipatorio. La teoría propuesta por este autor, proporciona, entre otros aspectos, un marco para significar las prácticas curriculares. Sales et al. (2014) retoman los intereses propuestos por el autor y definen que *“cada paradigma da lugar a una relación diferente entre la teoría y la práctica, relación que es sustancial en los procesos de formación”* (p.70). A su vez y en concordancia con Grundy (1998), entendemos que las prácticas educativas siempre suponen una idea de hombre y de mundo. Su abordaje se torna entonces indispensable para entender el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación entre otros aspectos relacionados a la educación y sus interrelaciones.

### **1.1.1.El paradigma técnico**

Habermas (1990), identifica tres intereses cognitivos básicos que orientan a la especie humana, basado en Aristóteles, como ya expresamos antes. Sostiene una congruencia entre este interés y las formas de conocer de las ciencias empírico – analíticas, que están interesadas en explicar para controlar el medio.

Aristóteles entiende al interés técnico como la consecución de determinados fines incuestionables mediante el control de los medios para alcanzarlos. Según Sales (1992, p.6) en Sales et al. (2014, p. 71)

En la acción teórica o técnica y en la visión de la realidad que le da cabida, la práctica, el hacer de los individuos, es dirigido por una teoría previa que como un molde a llenar preconice la realidad deseada y arbitra el conjunto de medios, instrumentos y reglas para alcanzar el deber ser pre-diseñado. Es obvio que se presume a la realidad en nuestro caso la social-educativa, como ontológicamente pasible de ser moldeada. La acción obtiene sus parámetros de

evaluación en la relación entre el deber ser preconcebido, los fines y objetivos y los resultados logrados.

Este paradigma, nace originalmente bajo el Racionalismo del siglo XVII y resurge más recientemente a partir del siglo XIX vinculado con el Positivismo y Neopositivismo y su relación con el desarrollo de las ciencias empírico-analíticas. Estas concepciones influyen a los sistemas educativos, los que se estructuran a partir de esta lógica, principalmente en relación con el currículo y con la evaluación, dando lugar hasta nuestros días a la evaluación tradicional que perdura aún pese a estar fuertemente cuestionada.

Con relación específicamente a la realidad educativa, esta es concebida como “dada”, siempre externa a la persona, y en consecuencia pasible de ser objetivable a través de la razón que funciona como su espejo, con status similar al de las ciencias naturales. Siguiendo a Sales et al. (2014) *“En la base de lo anterior está la irreductible oposición entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer”* (p.72). Desde esta perspectiva se objetiva la realidad, y proporciona a los alumnos la categoría de “objeto”. El aprendizaje es entendido como cambios relativamente estables en la conducta del que aprende. Además, subyacen determinadas relaciones de poder entre el que enseña y el que aprende, siendo el primero el que detenta ese poder. El interés por el control y la manipulación del ambiente están presentes desde esta perspectiva. También, “el interés técnico supone una relación jerárquica entre la teoría y la práctica (Grundy, 1998, p. 49). Este paradigma alcanzó su auge en el Conductismo, aun cuando perdura hasta nuestros días con fuerte pero decreciente presencia. La relación que se establece entre individuo – educación y sociedad es *“de corte funcionalista”* (Sales et al., p.73) y la educación tiene, desde este paradigma, una función socializadora en pos del progreso de la sociedad. Estas ideas tienen implícita la intención de controlar el proceso de aprendizaje del alumno, *“de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará al eidos (es decir, las intenciones o ideas) expresado en los objetivos originales”* (Grundy, 1998, p.30).

### **1.1.2.El paradigma práctico**

Este interés es para Aristóteles aquel que guía al hombre en la búsqueda del *Bien*, y apunta a la comprensión. Se trata en este caso de un interés por llevar a cabo la acción debida, correcta. Implica, según Sales et al. (2014, p.78),

la reflexión individual y colectiva y la construcción intersubjetiva de sentidos sobre una situación de la realidad, a cargo de los responsables de llevar a cabo una acción con intención de mejora. A diferencia del interés técnico, ligado a las ciencias empírico-analíticas, el interés práctico da lugar a las ciencias histórico-hermenéuticas.

En concordancia con Grundy (1998), tomaremos el término *práctico* proveniente de los antiguos atenienses, en particular de Aristóteles, como la vida política, de interacción entre hombres. Según Habermas (1972) en Grundy (1998), que interpreta y resignifica los escritos de Aristóteles, “*las ciencias histórico – hermenéuticas incrementan el saber en un marco metodológico diferente. (...) El acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado, no por la observación.*” (p.31). En este sentido, las ciencias interpretativas estudian la acción humana de manera más global que las empíricas, registrándola para su posterior interpretación, como texto.

Se puede definir el interés práctico como “*un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado*” (Grundy, 1998, p.32).

Este paradigma basado en el interés práctico se pone de manifiesto fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX, modificando de alguna manera el lugar hegemónico del paradigma anterior.

Su incidencia en lo educativo-social se manifiesta en los diversos aspectos que señalamos con respecto al paradigma anterior, reconstruyendo en alguna medida el propio sistema. En este sentido surge la intención de reconstruir el currículum desde una perspectiva interpretativa y práctica, en contraposición a la abstracción teórica dominante hasta el momento.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, y con la intención de perseguir el Bien común, (éste depende fundamentalmente de su contextualización), la reflexión será el motor que guíe las acciones docentes (llamada también deliberación). La deliberación requiere procesos de interpretación de la realidad y otorga sentido a la misma, para poder tomar decisiones de forma adecuada (Grundy, 1998). Los docentes se implican en consecuencia en la lectura contextualizada de las situaciones para elegir un camino, en contraposición a la pasiva aplicación de las prescripciones expertas que proliferaron en otras épocas. El currículum se transforma en una especie de hipótesis a ser o no confirmada, interpretable y modificable contextualizadamente en las prácticas cotidianas de los docentes. A diferencia del interés técnico, en este interés se parte de la práctica estableciendo una relación dialógica entre ésta y la teoría “*en un proceso espiralado que incluye a la evaluación*” (Sales, et al., 2014, p. 82). En contraposición al interés planteado anteriormente, el énfasis está puesto en el aprendizaje construido reflexivamente por el aprendiz.

### **1.1.3.El paradigma emancipatorio**

El desarrollo de este interés surge fundamentalmente desde la escuela de Frankfurt, de la que formaron parte en una primera etapa Marx y Freud y en una segunda, Habermas entre otros. Su crítica ideológica estuvo esencialmente centrada en la extrapolación al campo social de la lógica de la ciencia, lo que se presenta como una diferencia frente al interés práctico. Para Habermas (1972, en Grundy, 1998, p.34), emancipación significa “*independencia de todo lo que está fuera*

*del individuo*”, visto en el sentido de autonomía, la cual solo es posible desde la autoreflexión. En este sentido, da lugar a la acción autónoma, ocupándose de potenciar a los individuos para hacerse cargo de sus vidas.

Desde esta perspectiva emancipatoria *“lo que existe en el mundo social son relaciones; no interacciones y vínculos intersubjetivos entre agentes, sino relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales, como dijera Marx”*. (Bourdieu y Wackant, 1995) en Sales et al. (2014, p.86).

Encontramos muchas relaciones entre los últimos 2 enfoques descritos aun cuando existen diferencias en relación con la crítica al enfoque positivista y a que en el enfoque práctico no se incluye una *“crítica ideológica de las propias perspectivas en juego como principio de procedimiento para la reflexión colectiva y la acción derivada”* (Sales, et al. 2014, p.86). Según Carr y Kemmis (1988), la teoría crítica no se limita a prescribir una práctica en base a una teoría, tampoco un interés técnico en resolver problemas, *“sino que ve la conducción de la ciencia social misma como una oportunidad para la emancipación de los participantes”* (p.162). En relación con lo educativo, desde este paradigma se involucra a todos los participantes en una acción que intente cambiar las condiciones en las que se produce el aprendizaje.

Como coincidencias entre ambos enfoques encontramos a la relativización de la objetividad, la intervención de los diversos actores en el cambio y la contextualización de lo educativo (Sales, et al. 2014).

En la Tabla 1 se muestran sintetizadamente algunas áreas en las que inciden los paradigmas descritos anteriormente, lo que permite una comprensión más acabada del tema y muestra las relaciones que se establecen en el ámbito educativo.

**Tabla 1: Algunas áreas de incidencia paradigmática**

Concepción de la realidad	Paradigma naturalista (interés técnico)	Paradigma interpretativo (interés práctico)	Paradigma crítico (interés emancipatorio)
<b>Racionalidad</b>	Técnica, instrumental, o positivista	Racionalidad práctica o comunicativa	Racionalidad práctica o comunicativa
<b>Concepto de currículo</b>	Objetiva, legaliforme, atomizable para su conocimiento y control, estable. Se desarrolla con independencia del profesor, deriva en taxonomías.	Objetiva/subjetiva. Construida por los actores, multidimensional, compleja, multicausal, incierta.	Objetiva/subjetiva. Construida por los actores, multidimensional, compleja, multicausal, condicionada por la ideología y el poder (hegemonía).
<b>Función del currículo</b>	Planes y programas. Énfasis en el diseño del currículo, su desarrollo y su evaluación (externa para lograr “objetividad”. Cada componente actúa aisladamente: programa el técnico, aplica el profesor, responde el alumno.	Lo que sucede en la práctica cotidiana. Diseño = desarrollo del currículo por los actores. Ligado al desarrollo del profesor. Evaluación curricular como parte de la Investigación – Acción. Eventual evaluación externa, además.	Lo que sucede en la práctica cotidiana..., condicionado por la ideología y el poder. Énfasis en la Investigación – Acción crítica del currículo: (currículo oculto, función ideológica de la evaluación, conocimiento de alto status). Eventual evaluación externa, además.

<b>Enseñanza</b>	El progreso. Respuesta funcional a demandas sociales	El bien. Construcción individual y colectiva de significados culturales a partir de los valores de la comunidad.	La felicidad humana. (De)(re) – construcción crítica individual y colectiva de significados culturales, para la autonomía y la liberación.
<b>Aprendizaje</b>	Transmisión de conocimientos (instrucción), actitudes y valores (socialización) funcionales a la sociedad.	Reconstrucción de significados.	Reconstrucción crítica de significados y de saberes. Crítica ideológica como principio de procedimiento para la emancipación individual y colectiva.
<b>Relación teoría – práctica</b>	Separa el conocimiento de la acción, la investigación de la aplicación y la teoría de la práctica. Asimetría en favor de la teoría.	Integra conocimiento y acción en la praxis didáctica. Se vuelve proceso de investigación participativa	Integra conocimiento y acción en la praxis didáctica. Se vuelve proceso de investigación participativa
<b>Rol del profesor</b>	Aplicador y dependiente	Investigador en el aula Autónomo, responsable y crítico	Investigador en el aula Autónomo, responsable y crítico para la emancipación.
<b>Rol del estudiante</b>	No interviene en la toma de decisiones. Es destinatario e la información y la acumula.	Coopera en el proceso y en las decisiones. Construye y participa en el aprendizaje	Coopera en el proceso y en las decisiones. Construye y participa en el aprendizaje
<b>Evaluación</b>	Teoría → Práctica Comprueba si se cumplen objetivos previstos. Es una parte desligada del currículum. Es esencialmente sumativa. Se entiende la objetividad como garantía de justicia.	Práctica ↔ Teoría Es un proceso de investigación. Indaga la calidad de lo que el alumno ha aprendido y el modo. Tiene en cuenta las consecuencias de la acción de evaluar: ética. Se integra al proceso de aprendizaje. Los alumnos participan junto con el profesor.	Práctica ↔ Teoría (Emancipación) Es un proceso de investigación. Indaga la calidad de lo que el alumno ha aprendido y el modo. Tiene en cuenta las consecuencias de la acción de evaluar: ética. Se integra al proceso de aprendizaje. Los alumnos participan junto con el profesor.

Fuente: Modificado de Sales et al. (2014, p.95) y de Álvarez Méndez (2001, p.277 – 281)

#### 1.1.4. Enfoque por competencias: ¿modelo crítico o versión moderna del interés técnico?

Esta concepción ha surgido tanto en el ámbito educativo como laboral en respuesta a la necesidad de adaptarse a la realidad cambiante de las últimas décadas. Las diferentes líneas de pensamiento vinculadas con este término pueden prestarse a confusiones. Es importante entonces comprender los conceptos en sus contextos de descubrimiento y validación.

En relación al concepto de competencia nos encontramos con distintos significados y matices, e incluso ambigüedades. Según Le Boterf (2001) citado por Blanco (2009), es un concepto complejo que se encuentra en evolución, sobre todo desde su interacción con la práctica profesional en la que se fundamenta.

Para Pérez Gómez (2009), el concepto de competencia ha sido interpretado de varias formas. Desde una mirada conductista, se interpreta a las competencias como “*habilidades*” (p.76) y según este autor esta concepción no ha aportado demasiado desde el punto de vista educativo: fragmentan los comportamientos complejos en tareas o actividades simples o discretas, relacionan comportamientos con acontecimientos, estímulos con respuestas, independizándolas de sus contextos. Establecen una asociación casi lineal donde la suma de competencias da a lugar a competencias más complejas. Esta posición en relación a las competencias, vinculada con la pedagogía por objetivos (sobre todo conceptuales) ya no cuenta con demasiado apoyo a pesar de su extensa práctica (Pérez Gómez, 2009). En muchos casos incluso este concepto es

concebido como una faceta de la educación economicista que responde a formar trabajadores funcionales a las necesidades de la economía del conocimiento.

En contraposición, se encuentran los autores que entienden al aprendizaje como una construcción del sujeto en sociedad desde una perspectiva más holística e indivisible (cuerpo – razón – emoción). Definen a las competencias como “ *la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizándolo a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.*” (Perrenoud, 2001)

Según Pérez Gómez (2009), la OCDE propone un concepto distinto al conductista, “*Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizándolo recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.*” (2005, p.3), Esta concepción entonces, se encuentra alineada a una perspectiva constructivista, holística y más comprensiva.

Podemos ver que las definiciones mencionadas anteriormente presentan algunos aspectos comunes que resumiremos: responden a situaciones o demandas que son complejas y contextualizadas, donde para su resolución la persona voluntariamente movilizará y combinará habilidades o capacidades, motivaciones, valores, actitudes y emociones entre otros aspectos. Esto implica, según esta posición, articular y aplicar saberes en diferentes situaciones y dimensiones humanas. El hecho de que se pongan en juego en contextos diversos hace que se deba aprender a abordar las particularidades de cada uno. Por último buscan resolver alguna situación real de la vida.

A su vez, el concepto de competencia está vinculado, según los autores alineados a este enfoque, a la experiencia personal. García San Pedro (2009) afirma “*a diferencia de los saberes conceptuales y procedimentales el saber experiencial es privado y pertenece al sujeto en el encuentro con la práctica misma*” (p. 13). Este es un concepto fundamental que no solo tendrá incidencia en las prácticas de enseñanza, sino fundamentalmente en las de aprendizaje y evaluación.

Blanco (2009) sugiere que el enfoque por competencias en el ámbito de la educación superior supone un cambio no solo en el diseño curricular, sino en las prácticas habituales, ya que implica una educación holística que abarca varias dimensiones del ser humano como “*el saber, el saber hacer y el saber ser y estar*” (p. 25).

## **1.2. Currículum**

En este trabajo, consideraremos al currículum no como un concepto, sino como una construcción social, que como tal se encuentra determinada por los intereses humanos fundamentales que

suponen una determinada cosmovisión, es decir que las prácticas educativas, y el currículum como conjunto de ellas, están influidas por las creencias de las personas y sus interrelaciones. Según Grundy (1998, p.20), *“hablar de currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones”*. Siguiendo a la autora, entendemos que la reflexión acerca del currículum está centrada en cómo las personas hacen las cosas, además de en los textos; el currículum se pone de manifiesto en la interacción de las personas.

### **1.2.1. El currículum desde la perspectiva técnica**

Si partimos de una visión Taylorista y eficientista del mundo del trabajo, el currículum en esta etapa se concreta en la planificación de resultados provenientes del sistema productivo, etapa caracterizada también por la “pedagogía por objetivos” propuesta por Tyler (1973) y vinculada al conductismo. Para entender mejor su contexto de validación, ubicamos su surgimiento geográfica e históricamente en estados Unidos en la post guerra mundial. Según Carr y Kemmis (1988) el conductismo y la psicometría adquirieron una gran importancia en este momento.

En este contexto, el trabajo de Tyler *“sirvió de soporte para entender el currículum como medio para lograr unos fines dados, con lo que el modelo centrado en los objetivos de conducta encuentra el apoyo y los cauces doctrinales para su desarrollo”* (Álvarez Méndez, 2001, p.240). Siguiendo a este autor, y en el mismo sentido, se utiliza el término currículum como sinónimo de planes y programas, en el que se determinan unos objetivos deseables y operativos, que se materializan en determinadas conductas. Grundy (1998) nos aporta que desde este interés, no solo se controlarán las formas del currículum sino también sus contenidos: *“no solo se ocupe de controlar (o gestionar) el ambiente de aprendizaje para que pueda producirse el deseado aprendizaje, sino que las experiencias planeadas promuevan una visión del saber en cuanto conjunto de (...) verdades incuestionables”* (p.57). Quien elabora los objetivos es quien tiene el poder. La elaboración del currículum es de responsabilidad de los expertos, externos a las prácticas de aulas. Los maestros se convierten en meros aplicadores de reglas, y programas decididos por los expertos, descontextualizadamente.

A su vez, los objetivos son comprobables mediante una evaluación también objetiva y de control, quedando desatendidas aquellas conductas que no observables. Se valora el producto, y para darle legitimidad a la evaluación, ésta se realiza en base a medidas. Desde esta perspectiva, los procesos de elaboración mental son los más elementales.

### **1.2.2. El currículum desde la perspectiva práctica**

En contraposición al currículum desde la perspectiva técnica, debido a sus propias limitaciones, surge el currículum desde otras perspectivas. Asumir el currículum desde la perspectiva práctica implica entenderlo desde el ámbito de la interacción humana.

Según Álvarez Méndez (2001) *“el desarrollo curricular, que es constructo social, se lleva a cabo en entornos sociales concretos (...) como consecuencia del dinamismo propio del cambio social”*

(p.254). En este sentido, son los propios profesores y los estudiantes (considerados como sujetos, en contraposición al interés técnico) los que se implican en el trabajo curricular, en la elaboración o en su estudio y valoración. En consecuencia, el currículum no es entendido como documento estático que prescribe lo que hay que hacer, sino como construcción dinámica, social e históricamente determinada. El texto curricular en primera instancia, deberá ser interpretado por el docente práctico, aspecto inherente a la condición de tal.

Siguiendo su línea de pensamiento, el currículum desde su dimensión práctica se vuelve *“maleable, interpretable, flexible y abierto en cuanto praxis”* (p. 255), lo que lo aleja de la concepción de documento cuyo mandato debía ser literalmente ejecutado, propia del paradigma técnico. El énfasis del profesor está puesto fundamentalmente en el aprendizaje del alumno

El currículum desde esta dimensión práctica pertenece al ámbito de la interacción entre los sujetos involucrados en su implementación, principalmente docentes y estudiantes, pero también en el nivel de las decisiones curriculares como objetivos, contenidos y evaluación. En este sentido la evaluación toma mucha trascendencia ya que es a través de ella que se puede conocer como las prescripciones curriculares se relacionan con los planes de enseñanza contextualizados.

### **1.2.3. El currículum desde su perspectiva crítica o emancipatoria**

El paradigma emancipador tiene puntos de contacto con el práctico, se trata en última instancia de un desarrollo de este último, pero como explicita Sotelo (1990) en Álvarez Méndez (2001),

el punto de vista práctico per se no comporta automáticamente emancipación.

Es necesario que se produzca también una toma de conciencia, que lleva inevitablemente a un compromiso, sobre la forma de ver el mundo y actuar en él, lo que lleva implícita la dimensión ideológica y política de la acción educativa, que debe estar orientada por la ética de la responsabilidad ( p.258)

Es así como promediando el S XX y como respuesta a situaciones sociales y económicas críticas, surgen varias corrientes que comparten la preocupación sobre el currículum desde contextos culturales diferentes pero con ideales próximos. El currículum no es considerado como texto neutro, sino que se entiende vinculado a la complejidad social, histórica y culturalmente determinado. Desde esta concepción, es concebido como texto político, que desde su dimensión práctica aspira a la emancipación de las clases más desfavorecidas, en busca de la justicia social. (p.263). En este sentido Grundy (1998) aporta que el currículum desde esta posición es *“inevitablemente político, pues la operación de dar sentido a las cosas incluye también significados conflictivos”* (p. 166) y como acto político que es, esa construcción opera para significar, aspecto que supone la praxis.

El trabajo en equipo es indispensable, desde la interpretación del proyecto curricular y su puesta en práctica, con actitud cuestionadora por parte de los docentes y estudiantes. El contenido se

vuelve muy trascendente a diferencia del paradigma técnico, revisable y sujeto a reelaboración permanente. Según Grundy (1998), el currículum “se desarrollará a través de la interacción dinámica de la acción y la reflexión (...) se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso” (p.160). La evaluación de los aprendizajes en consecuencia, será una actividad fundamental, ya que la mayor preocupación se centra en la comprensión de los aprendices.

#### 1.2.4. Algunas precisiones respecto al currículum

Como en el presente trabajo se analizarán los textos curriculares resulta interesante retomar la definición de Gimeno Sacristán en este sentido:

“El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos” (Gimeno Sacristán, s/f, p.5)

La esencia del currículum se encuentra transformada por la práctica y decisiones de carácter político y pedagógico entre otros. Es decir que ese texto, que fue diseñado y discutido, “será traducido, interpretado y realizado por una metodología concreta” (Gimeno Sacristán, s/f, p.5). Será entonces transformado por las instituciones, profesores, sus prácticas y procedimientos de evaluación, entre otros factores. El currículum como texto, estructura de alguna manera la vida institucional y las prácticas pedagógicas, si bien también es estructurado por estos mismos. Existe a su vez un “habitus”, una forma en la que se entiende y por lo tanto acepta el currículum, que a su vez tiene, en palabras de Tyack y Cuban (2001) unas determinadas reglas de la gramática que lo rigen (Goodson, 2000; Gimeno Sacristán, s/f).

Es por esto que “es necesario explicitar, explicar y justificar las opciones que se toman o que nos vienen dadas” (Gimeno Sacristán, s/f, p.40), considerando que el currículum no es neutro, está cargado de concepciones, intereses, valores, entre otros aspectos.

**Figura 2: Modificaciones que sufre el texto curricular**



Elaboración propia basada en Gimeno Sacristán (s/f)

En términos prácticos o de práctica, el currículum es todo lo que ocupa el tiempo en la educación, es mucho más amplio que el texto curricular. Gimeno Sacristán (s/f) utiliza una metáfora en relación con este vínculo que existe entre el texto y las prácticas, comparándolo con la música y la partitura, en el entendido que tienen mucha relación, pero no son lo mismo, de hecho una misma partitura puede ser interpretada de diversas formas.

### 1.2.5.El currículum en Educación física

Si bien el objetivo de este trabajo tiene relación con la formación de grado de los Licenciados en Educación Física cabe preguntarse si la Educación Física como campo disciplinar tiene particularidades con respecto al currículum, que importe atender.

Este cuestionamiento tiene relación también con el estatus que esta asignatura ha tenido a lo largo del tiempo en los currícula escolares. En parte, éste puede tener que ver con la carencia de un contenido estable y definido que le brinde una suerte de solidez a la asignatura. No se cuestiona que el objeto de estudio de las matemáticas o la lengua es claramente identificable como objeto cultural proveniente del ámbito científico, y por lo tanto pasible de ser enseñado en la escuela. La actividad física como tal es objeto cultural sin dudas, y por lo tanto se justifica su inclusión en el currículo escolar, pero por motivos diferentes. La práctica de la educación física es considerada una práctica beneficiosa, es decir que se ha justificado más por su carácter higiénico que por el logro de unos aprendizajes propios y mínimos en el mismo sentido que las asignaturas provenientes del campo de lo científico (Blázquez Sánchez, 2017). El dualismo cartesiano mente – cuerpo ha llevado a la Educación física a ser *“la hora para dedicarnos al cuerpo”* (Gómez, 2002, p. x). Silvino Santín (1995), autor brasileño, señala en relación al estatus de la asignatura que mencionábamos antes:

La educación física en el pasado, siempre se limitó a ejecutar tareas impuestas por el hombre racional. La educación mayúscula se concentraba en el desarrollo de la mente, en el perfeccionamiento del alma, en el equilibrio de la psiquis. Las instancias corporales constituían una educación minúscula, que, bien analizada, no puede ser vista como un acción de desarrollo de las capacidades corporales, sino una disciplina, un control, una represión del cuerpo. (en Gómez, 2002, pp. 18 – 19)

Desde esta perspectiva, la educación del cuerpo era complementaria de la educación de la mente, y estaba inspirada en la lógica tecnológica del cuerpo como máquina, al igual que la medicina. La diferencia fundamental entre ambas según Santín (1995), radicaba en que *“ la medicina buscaba restaurar la máquina averiada; la educación física se dedicaba a fortalecer la maquina”* (en Gómez, 2002, p.19). Esta concepción, propia del momento histórico (principios del siglo XX), respondía al paradigma técnico, y concebía el cuidado del cuerpo al igual que el de la máquina, para producir mejores pensamientos.

Su inclusión en el currículo tiene larga data en Europa, desde finales del S XVIII y comienzos del S XIX. Goodson (2000), muestra que, en 1904 en Reino Unido ya se integraba la Educación Física como asignatura en el currículum escolar.

En nuestro país la Educación física estuvo tempranamente integrada al currículum escolar, aunque no de forma obligatoria, desde principios del 900, desde los textos de José Pedro Varela (Educación del pueblo) como Ejercicios Físicos y gimnásticos. Esta inclusión tiene como fin último la higiene de los cuerpos.

Al respecto Soares (1996, p. 8), plantea:

**Tabla 2: Breve reseña histórica del movimiento de pensamiento en la Educación Física**

<b>Movimiento de pensamiento en la Ed. Física</b>	<b>Cronología</b>	<b>Contenidos a ser enseñados en la escuela</b>
<b>1. Movimiento gimnástico europeo</b>	Fines siglo XIX, inicio del XX	Gimnasia que comprendía: ejercicios militares, juegos, danza, esgrima, equitación... canto
<b>2. Movimiento deportivo</b>	Se afirma a partir de 1940	Deporte: Aquí se produce una homogenización del deporte como contenido de enseñanza
<b>3. Psicomotricidad</b>	Se afirma a partir de 1970	Conductas motoras
<b>4. Cultura corporal o de movimiento</b>	Tiene inicio en la década del 80 hasta nuestros días.	Gimnasia, deporte, juego, luchas, danzas

*Extraída y modificada de Soares (1996)*

Evidentemente las diferentes concepciones en relación con el objeto de estudio y el ámbito de intervención de la asignatura así como su contextualización histórica determinan seguramente posicionamientos desde los diferentes paradigmas imperantes no solo en la educación física escolar sino en los ámbitos de formación docente.

Según Gómez (2002, p.x),

La omnipresencia de la corporeidad como sustento del ser y estar en el mundo, (...), el planteo de nuevas formas de entender la inteligencia y sus génesis, en las cuales la motricidad cumple un papel fundante, llevan necesaria e indefectiblemente a revisar los paradigmas convencionales con que la Educación Física se instaló en la escuela.

En la actualidad, a partir del 2008, la educación Física está integrada al currículum escolar de forma obligatoria en el nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria (Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2008)

Según Pastorino y Sarni (2010), *“Su enseñanza, y su intencionalidad reconfigurada por un entramado curricular diferente, la posiciona desde la lógica escolar como parte de lo enseñable, tanto como todo lo históricamente valioso del Programa Curricular Escolar”* (p.42).

A su vez esta inclusión obligatoria en el ámbito escolar, podría modificar y influir el currículum en la formación de Licenciados en educación física, en vistas de este status que adquiere la asignatura.

### **1.3. De qué hablamos cuando hablamos de evaluación del aprendizaje**

Las concepciones sobre evaluación en el ámbito educativo han experimentado muchas transformaciones a lo largo de la historia, acompañando las diferentes concepciones sobre enseñanza y aprendizaje dominantes en cada época. Esto evidencia la complejidad que claramente encontramos para definirla ya que en ella se sintetizan una serie de concepciones de hombre, de sociedad, de intereses e intenciones de los actores intervinientes en el sistema educativo. Según Sales et al. (2014), en el caso del evaluador, existen unos supuestos básicos bajo los cuales se ubica de manera consciente o no, y que a su vez determinan la concepción sobre su rol, la asimetría entre él y el evaluado y sus concepciones en relación a la educación.

Siguiendo a Litwin, (2005, p.11), la evaluación es considerada un elemento central en la *“nueva agenda de la didáctica”*, en el entendido que tanto estudiantes como profesores comparten el objetivo de la construcción de nuevos aprendizajes. Esta autora define a la evaluación en el ámbito educativo como *“atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes”* (p.13)

El concepto ha evolucionado en relación sobre todo y como lo hemos explicitado más arriba, con su contexto y con la complejidad del todo social.

#### **1.3.1.La evaluación desde el paradigma técnico**

La evaluación educativa, desde este posicionamiento y basándose en instrumentos de medición provenientes de la psicometría, dan cuenta de lo que los estudiantes, “objetos evaluados” saben, de manera exacta, en tanto medibles. En consecuencia, desde esta perspectiva solo puede ser evaluado aquello que es posible de ser observado, es decir, las conductas. Los docentes, en tanto que los currícula y las evaluaciones son diseñados por expertos, toman un rol de aplicadores. La relación que se establece entre enseñanza y aprendizaje es de tipo causal.

Entre finales del S XIX y comienzos del S XX y con base en la psicología conductista, la evaluación era considerada como medida. La aplicación de test era la técnica más utilizada. Entre las décadas del 30 y 40, la educación pasó a concebirse como un proceso destinado a producir cambios conductuales en los alumnos por medio de la instrucción. La evaluación, vinculada a lo anterior, es considerada como un mecanismo que permitía comprobar la consecución de los objetivos. Siguiendo a Grundy (1998), *“los aprendizajes se objetivan y el aprendizaje se contempla como producto que puede valorarse en relación con criterios predeterminados”* (p.61). Por lo tanto, la enseñanza y la evaluación se consideran como procesos independientes. La evaluación implica la elaboración de listas de conductas identificables, lo que significa separar lo que puede ser aprendido en piezas atómicas. En las décadas de los 60 y 70 surgen a nivel mundial reformas educativas basadas en ideologías tecnócratas, orientándose hacia el logro de objetivos determinados en planes y programas. La evaluación desde esta perspectiva técnica es sinónimo de medir, con valoraciones cuantitativas (Castillo y Cabrerizo, 2010).

### **1.3.2.La evaluación desde la perspectiva práctica y emancipatoria**

En respuesta al modelo técnico, surgen otros, cualitativos y reflexivos, y la evaluación desde esta mirada constituye una importante herramienta didáctica, permitiéndole al docente la doble función de brindar información al estudiante sobre su proceso de aprendizaje y a él mismo sobre su actividad de enseñanza.

La evaluación surge como consecuencia de la reflexión sobre lo correcto para un determinado contexto y en concordancia con los objetivos que nacieron de la misma forma, como propuesta consensuada entre docentes y estudiantes. En este sentido se modifica sustancialmente el rol del docente, de aplicador y transmisor de determinados contenidos dados e inamovibles, a orientador en la construcción de unos contenidos y su significación e interpretación en interrelación. A su vez, surge la noción acuñada por Stenhouse y su sucesor Elliott del docente como *“investigador de las “hipótesis” planteadas en el currículo prescripto, lo que redundaría a su vez en un proceso personal y colectivo de mejora de la enseñanza”* (Sales, et al. 2014, p.82).

Desde la perspectiva práctica y siguiendo a Grundy (1998), la evaluación es entendida como un compromiso entre docentes y estudiantes respecto de los significados atribuidos por los participantes e interpretación de *“las experiencias curriculares emprendidas en calidad de actividad práctica”* (p.102).

Desde el punto de vista crítico, la evaluación es considerada como parte constitutiva del currículum, y significa, desde esta mirada, una emancipación de la forma opresiva de la evaluación externa. Aun así, la elaboración de juicios sobre el aprendizaje está presente en esta perspectiva. *“La evaluación misma forma parte del riguroso proyecto del grupo de otorgar*

*significado a las cosas*” nos explica Grundy (1998, p.178), siendo la autorreflexión grupal un proceso fundamental.

Esta concepción vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje se ha afianzado y la evaluación cobra relevancia en el sentido de ofrecerle evidencias a los docentes sobre el curso del aprendizaje de los estudiantes y además, valorar y reflexionar sobre su propia enseñanza. Evaluar para algunos autores es comprender por parte de todos los participantes (estudiante y docente entre otros) el proceso de aprendizaje en toda su dimensión y así poder detectar aquello que no pudo ser integrado y sus razones, de manera de poder mejorarlo para el futuro (Díaz Barriga, 1991 citado por Sales, et al. 2014)

### **1.3.3.Evaluar competencias**

Finalmente en los primeros años del S XXI se generaliza el enfoque por competencias en el ámbito educativo europeo. Según Castillo y Cabrerizo (2010) *“En la actualidad, la evaluación educativa está llamada a ser el eje integrador, vertebrador y dinamizador de los procesos de enseñanza y de aprendizaje”* (p.16), y se ha considerado que este enfoque será un discurso vacío si el proceso de evaluación no está en concordancia, por lo tanto en el marco de un cambio de enfoque es una de las cuestiones que más tensiones crea.

La evaluación basada en competencias responde a procesos centrados en el aprendizaje del estudiante. Se cambia de evaluar conocimientos a evaluar la forma en la que éstos son movilizados para resolver situaciones, es decir, es una herramienta de gestión de los aprendizajes y su calidad. Toma relevancia entonces la asociación de los procesos de evaluación con el desarrollo y potenciación de la capacidad de aprender. Según Capelletti (2010):

Evaluar competencias exige la creación de dispositivos apropiados para ello, dónde se concede una importancia particular a algunas acciones de los estudiantes (...) Los mismos dispositivos obligan a desarrollar en los docentes y para con los estudiantes un tipo de práctica reflexiva, a poner en juego y desplegar marcos y encuadres favorables a la tarea, a proponer y mantener dispositivos de evaluación más elaborados. (p.187)

Según este enfoque, la evaluación brindará insumos para mejorar la práctica, tanto del que aprende como del que enseña, constituyéndose entonces en una evaluación verdaderamente formativa.

Según Álvarez Méndez (2009), la evaluación desde esta mirada debe proporcionar información para el que aprende que le permita progresar en la adquisición y comprensión de saberes, entendiéndola como un proceso que acontece durante el aprendizaje y no solo al final. La evaluación, señala Valcárcel Casas (2003) citado por Álvarez Méndez (2009) debe ser un diálogo y por lo tanto debería realizarse, desde esta mirada competencial, en una situación lo más

auténtica posible, cercana al contexto profesional. En el decir de Sebastiani, Santesmases, Capell, Campos y Blázquez (2009) lo que se evalúa no es la competencia sino su manifestación en la acción.

Sebastiani et al., entienden a la evaluación de competencias como “*evaluar actuaciones, movilizaciones de los conocimientos adquiridos para resolver determinados problemas*” (2009, p.62). La evaluación desde esta perspectiva requiere poder valorar aquello que el estudiante es capaz de hacer en una situación determinada situación compleja (real o simulada), es decir que la competencia se demuestra en la acción, y es esta acción lo que se evalúa.

Para generar un cambio profundo en la evaluación es necesario revisar el aprendizaje y la enseñanza, de lo contrario este cambio solo será superficial, cosmético. Según Sebastiani et al. (2009) una estrategia de evaluación implica tomar una serie de decisiones para mejorar los aprendizajes y por ende la calidad docente. Estos autores sostienen que es deseable que la evaluación estimule el aprendizaje y contribuya a alcanzarlo, y desde este enfoque centrado en el estudiante los objetivos de aprendizaje y de evaluación deben ser coherentes entre sí.

#### **1.4. La evaluación en Educación Física**

Si bien el objetivo de esta tesis no es analizar la evaluación en clases de Educación Física, sino la evaluación en el ámbito de formación de los profesores de Educación Física, sabemos que la biografía escolar de los docentes tiene mucha incidencia en sus prácticas futuras. Por lo tanto nos preguntamos si el ámbito de la Educación Física como campo disciplinar específico presenta alguna peculiaridad con respecto a la evaluación y en ese caso cuál es.

Hemos constatado que en el campo de la Educación Física en nuestro país, la evaluación no ha sido estudiada suficientemente y por lo tanto la producción en este sentido es limitada. Como ya hemos explicitado antes, la evaluación encuentra su correlato con las elecciones paradigmáticas que sustentan la propuesta educativa, nunca está desprovista de ellas. En Educación física, y por tratarse de una “*disciplina pedagógica que se ocupa de la corporeidad y motricidad humanas en su contexto social y cultural*” (Gómez, 2002, p.159) las preguntas habituales referidas a la evaluación toman una dimensión particular: ¿quién y desde qué posición?, ¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo se evalúa? Según Gómez (2002), en Educación Física estas preguntas pueden responderse desde dos orientaciones que están basadas en sus respectivos paradigmas.

En cuanto a la finalidad de la evaluación, es decir ¿para qué se evalúa? Se considera que es muy dependiente del paradigma que le da origen. La propuesta basada en la instrucción técnica, con expectativas de logro cuantitativamente establecidas, que busca obtener conductas específicas, considerará la evaluación como medición. En cambio, si la Educación Física es pensada desde el “*desenvolvimiento corpóreo*” (p.162) de los estudiantes se pensará en un dispositivo que integre diferentes abordajes para el reconocimiento de los cambios en los diferentes contenidos considerados.

Si se piensa en quién es el sujeto evaluador, desde una perspectiva técnica el docente encargado de impartir la enseñanza será quién evalúe con el fin de integrar y normalizar en los sujetos *“los constructos culturales, producidos alrededor de la motricidad humana”* (p.160), y los alumnos demostrarán los niveles de habilidad alcanzados. El docente se encuentra en una posición de poder y la evaluación es tomada como instrumento de control. Desde posiciones más prácticas o emancipatorias, el docente traspasará ese poder al alumno, con la finalidad que acreciente sus capacidades, considerando su propio punto de partida. La evaluación en este caso es concebida para la mejora del propio estudiante.

De la misma forma si pensamos en qué se evalúa en educación física y nos alineamos al paradigma técnico, se evaluarán los conocimientos y habilidades adquiridos. Desde una perspectiva práctica o crítica, se debería profundizar sobre aspectos subjetivos de la motricidad humana conceptualizados individualmente.

En cuanto a las formas de evaluar, habitualmente y por tratarse de prácticas corporales asociadas al rendimiento, como ya hemos aludido antes, se ha asimilado la evaluación a la medición antropométrica o al entrenamiento. En este sentido Blázquez (2017) nos aporta:

Gran parte de los instrumentos que se utilizan en la evaluación de la educación física solo constatan rendimientos, nos informan de lo que los sujetos son capaces de hacer en su esfuerzo máximo, pero no nos dicen nada (o poco) de cómo lo lograron. (p.19).

Este tipo de evaluación tan difundida en Educación Física está claramente alineada con el paradigma técnico. Pone la mirada en hechos cuantificables, la comprobación y la medida. Sin embargo, y según el mismo autor (p.19)

estamos asistiendo a un cambio de actitud. La observación, como procedimiento para tomar información del proceso, va ganando terreno a la medición de resultados. Existe una nueva sensibilidad para encontrar un perfil diferente de “buen alumno” que no sea forzosamente el que corre más rápido, ni el que salte más alto, ni el que lance más lejos

Esto significa que se pasa de la medición de resultados a la comprensión del proceso de aprendizaje, y sobre todo, a la comprensión de las estrategias que utilizan los estudiantes para realizar las tareas propuestas. El sentido de la evaluación entonces pasaría a centrarse en su función reguladora de los aprendizajes.

Relacionamos la evaluación de la Educación Física con el abordaje resumido en la tabla 2 con respecto al currículum de la disciplina y consideramos los diferentes momentos históricos y su énfasis curricular. En este sentido Gómez (2002) aporta que si la Educación Física está centrada en la adquisición de capacidades condicionales *“utilizará una batería de pruebas para evaluar la fuerza, la resistencia, la velocidad, la flexibilidad (...) que lo instalará en una franja determinada de rendimiento orgánico”* (p.168). Sin embargo, si está centrada en el deporte, *“propondrá la*

*observación de acciones técnicas (...), de las respuestas tácticas y del conocimiento del reglamento, como aspectos a evaluar (...) con relación a los modelos predeterminados de rendimiento deportivo” (p.169). Si el modelo es psicomotriz, utilizará entonces baterías de test para medir el “equilibrio, la lateralidad, la coordinación estática, (...) la coordinación dinámica general, la estructuración espacio – temporal, la organización del tiempo, etc.” (p. 169). Desde un posicionamiento práctico o crítico sería deseable una evaluación al servicio de quien aprende: “evaluar el accionar de cada alumno en relación a las situaciones problematizadoras con que se enfrenta, refiriéndolo al punto de partida del proceso de aprendizaje motivo de la evaluación y al marco socio – cultural en que para él se significa” (p.170).*

En relación con lo anterior, Rodríguez, Sarni y Recagno (2008), encontraron, en su investigación sobre la evaluación el aprendizaje en Educación Física en el ámbito escolar privado, que el relato de los docentes referido a sus concepciones de evaluación y las prácticas que describían, estaban mayoritariamente alineadas a un paradigma tradicional o técnico. La función atribuida a la evaluación fue la de medición y calificación, también fuertemente identificada con este paradigma. Sumado a esto, pero en contraposición con el modelo mencionado, carecía del rigor científico característico de este paradigma. La participación del alumno en su evaluación se veía reducida a la ejecución de la tarea de evaluación encomendada por el docente. A su vez en este estudio se intentó establecer una relación entre las concepciones y prácticas de evaluación de los docentes y el plan de estudios vigente al momento de su formación. En este sentido se analizaron los planes 81 y 92 en relación con la asignatura evaluación. Para ninguno de los dos casos encontraron relación entre la formación de grado y la evaluación propuesta en la escuela.

Las autoras concluyen que:

Cabe asumir que la historia personal, o la forma en la que se institucionaliza la Evaluación en el sistema educativo en tanto social (Berger y Luckman, 1972), determina casi de forma permanente las concepciones docentes que en ella se instalan, siendo empero imprescindible la reflexión sobre ellas (desnaturalización de esa supuesta neutralidad atribuida a la evaluación) para una posible transformación. Ello sostiene la idea de que los Planes de Estudio de formación docente no modificarían algunas de las concepciones iniciales con las que ingresan los estudiantes a esa formación (Davini, 1995 en Rodríguez, et al., 2008)

Cobra importancia todo lo anterior cuando nos referimos a la formación de docentes en Educación Física y a los diferentes abordajes con respecto a la evaluación que han acompañado los diferentes momentos históricos, materializados en el currículo prescripto. También en referencia a las propuestas de evaluación experimentadas por los estudiantes durante su formación, muchas de ellas sin la necesaria justificación, que como metapráctica, habilita en los

futuros docentes procesos de reflexión (o al menos sería deseable), en la construcción de los sentidos que permearán sus futuras prácticas profesionales.

Respecto de lo anterior, cabe mencionar un estudio de Sarni realizado entre 2011 y 2013, en el que se propuso como objetivo, elaborar conocimiento sobre las buenas prácticas de evaluación en el marco de la formación docente en Magisterio y en Isef (Instituto Superior de Educación Física). Del estudio surge, que las buenas prácticas de evaluación son sostenidas por sujetos que *“elabora sentidos y construye realidades, proyectando acciones pedagógicas en función de ellas”* (Sarni, 2017, p.3). Además, surge del estudio, que no aplican instrumentos pre – diseñados, sino que construyen propios. Surge además, la reflexión política que hacen los docentes que según este estudio tienen buenas prácticas de evaluación, *“Los docentes entrevistados coinciden en entender y expresar incluso, que más allá del conocimiento que enseñan, su rol como sujetos comprometidos con cierto proyecto colectivo es clave”* (p.4). A su vez, consideran al conocimiento, en este caso disciplinar, como eje central en los procesos de enseñanza. También establecen relaciones fuertes con los estudiantes – aprendices – y se muestran apasionados por su objeto de enseñanza. Otro hallazgo importante de la investigación, es que para estos docentes, el saber sobre evaluación y calificación no reviste mayor importancia que amerite un lugar cuidadoso. Las buenas prácticas están relacionadas más a la coherencia de los supuestos subyacentes del profesor.

La investigación anteriormente mencionada es interesante desde la perspectiva de ésta, en el sentido que aporta conocimiento sobre las concepciones docentes respecto de la evaluación en el ámbito de la formación de docentes en Educación física, campo en el que desarrollamos esta investigación.

### **1.5. La práctica docente en la formación del futuro docente**

La práctica docente, como práctica social que es, se configura en una situación de relación entre sujetos, en un contexto determinado. *“En este sentido quien participa de una práctica social, es heredero de un saber, lo actualiza en la práctica y lo lega a otros en un continuo que se da en contextos culturales específicos y sujetos a la continuidad histórica”* (Pereyra y Corbo, 2012, p.14),

En particular, el ámbito de la práctica profesional como proceso, se nutre de otros actores que participan desde diferentes roles, se sostiene en actos precedentes y se proyecta en la concreción futura de los aprendizajes. Es así como el docente se convierte en mediador de esta práctica que incluye aspectos sociales e institucionales entre otros. En el decir de Edelstein (2003, p.71)

Se habla de ella como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos

políticos y éticos. El docente, para llevar adelante esta tarea, debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas.

En consecuencia, en las prácticas docentes intervienen las representaciones del docente sobre su rol, atravesado por sus experiencias personales (biografía escolar), en un determinado contexto institucional y además sujeto a las prescripciones curriculares.

Zabalza y Cid (1998) distinguen los términos “práctica” y “prácticas”. Para estos autores, el primero refiere a el ejercicio de la profesión en contexto, como conocimiento fundado en la reflexión sobre la experiencia. El segundo entonces, refiere según estos autores a una aproximación a la práctica, como simulación de ésta.

En las carreras docentes, la práctica constituye un campo donde se articulan los contenidos y competencias y donde se busca que en su ejercicio, el futuro docente vivencie la realidad educativa y construya su identidad profesional. Puede concebirse como metapráctica “*en el sentido que se trata de una reflexión sobre la misma*” (Pereyra & Corbo, 2012, p.18).

Según Schön (1992) citado por Vaillant (2002) “*Un prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica*” (p.20). Es aquí donde nos resulta importante retomar los aportes de Vaillant (2002) en relación a la figura del *formador de formadores*. Lo define como el docente que está dedicado a la formación de maestros y profesores, colaborando en el desarrollo de las competencias profesionales y básicas. Actúan como “*guía, modelos, puntos de referencia en el proceso de aprendizaje*” de los futuros formadores (p.10). Un caso particular de ellos son los docentes orientadores o tutores de práctica en la formación de grado de los futuros docentes. La autora entiende que el formador es un mediador entre los conocimientos y los estudiantes, debiendo mostrar coherencia entre el discurso y la práctica. La figura del formador en las prácticas cobra relevancia según Vaillant (2002) por varias razones, entre las que se encuentra el reconocimiento de los docentes hacia la práctica como uno de los momentos más importantes en su formación. El tutor u orientador de la práctica, con todas sus creencias, concepciones y marcos teóricos, adquiere una gran importancia en la formación profesional de los estudiantes.

Las prácticas profesionales constituyen una aproximación, una simulación al ejercicio profesional, una toma de contacto con la realidad educativa en la que participan los practicantes, el profesor orientador o tutor y el docente titular del grupo, además de los estudiantes. Cómo práctica que es y desde la nueva concepción del aprendizaje donde “*el aprendizaje se produce a lo largo de toda la vida*” (Cobo, 2016, p.112), es un proceso inacabado. Como afirma Zabalza, (1989, pág.16) citado por Vaillant (2002, p.20)

las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan solo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica.

Se entiende que desde su ubicación en el plan de estudios y la secuenciación en el ingreso al campo, entre otros aspectos, subyace una manera de entender la relación teoría – práctica. El futuro docente, con su biografía escolar a cuestas, ha desarrollado un conocimiento pedagógico “vulgar” y acrítico y según Pérez Gómez (1994, p.4), citado por Rodríguez (2008, p.24), *“la formación del pensamiento práctico del futuro docente no requiere la negación de su pensamiento folklórico experiencial sobre su educación, sino su reconstrucción crítica”*. Además, según Rodríguez (2008), este proceso de reproducción de prácticas de docentes más experimentados en el proceso de práctica docente tiene su fundamentación entre otros aspectos en la evaluación. La mencionada autora (Rodríguez, 2008, p.25), cita a Pérez Gómez que en este sentido nos aporta que:

el carácter evaluador del período de prácticas es uno de los factores que más poderosamente influyen en el proceso socializador de los futuros docentes..., si el pensamiento y actuación del tutor tiene tanta fuerza para moldear los modos de sentir, pensar y actuar del estudiante en prácticas, es en parte porque se convierten en jueces y censores de la bondad del aprendizaje realizado. (1994)

Desde la reflexión sobre lo anterior es que nos propusimos estudiar la evaluación de en esta etapa tan importante en la formación de los futuros docentes.

### **1.5.1. Una aproximación a la formación docente en Educación física**

Como en todas las carreras de formación docente, los planes vigentes en los diferentes momentos históricos en la formación de profesores en Educación Física han sido permeados por los paradigmas imperantes. Una investigación histórica en este sentido excede el alcance del presente trabajo pero podría ser un tema interesante de investigación.

Particularmente la representación social del campo de la educación física se ha modificado a través del tiempo, y actualmente, como sostiene Contreras Jordán *“...la Educación física es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento, por lo tanto, no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad...”* (1998, p.25). Este cambio de enfoque repercute en la formación de grado de los docentes, evolucionando desde un modelo de “instructor o animador” hacia la de un profesional de la educación, donde es la práctica profesional el eje articulador de su formación. En 1939 fue creado en nuestro país el primer curso para profesores de educación Física. En el cual se establecía que eran dictados por la Comisión nacional de Educación Física, con una duración mínima de tres años debiendo los estudiantes rendir examen al fin de cada curso para pasar al siguiente. Las prácticas se realizaban en el último año en escuelas y liceos, junto a los maestros que concurrían a las plazas de deporte. (Decreto del 3 de mayo de 1939). En este sentido, desde sus inicios, la formación docente en

Educación física tuvo una fuerte influencia del paradigma técnico, como ya hemos explicitado anteriormente, lo que tenía su correlato en las prácticas docentes.

Hace referencia a esto Rodríguez (2014) citando a Espansandín (1999) quien expresa que según el plan de 1956, en las prácticas docentes de Educación física los estudiantes debían realizar lo que programaban sus profesores, “su actuación fundamental será de ejecutante y colaborador del profesor”.

Pereyra y Corbo (2012), realizan una revisión sobre las diferentes propuestas de práctica docente en la formación de Licenciados en Educación Física en la región y en el INEF de Barcelona. Del análisis sobre éstas, surge la gran importancia asignada al espacio de práctica docente en los textos curriculares. También surge de esta comparación, la diversidad de actores que participan en las diferentes propuestas, así como la diferente carga horaria, sedes y momentos en los que se desarrolla. Así mismo, en la evaluación y certificación también se encuentran diferencias. Seguramente esta diversidad supone diferentes concepciones en referencia al currículum.

Más adelante serán analizados los diferentes textos curriculares que enmarcan la práctica docente en la formación de Licenciados en Educación Física en nuestro país en la actualidad y por lo tanto las concepciones de evaluación que surgen de éstos.

## **1.6. Antecedentes nacionales e internacionales: estado del arte**

En la revisión de literatura realizada hemos encontrado algunos antecedentes relevantes tanto nacionales como internacionales sobre todo en relación a la formación docente. La indagación estuvo orientada hacia textos e investigaciones que abordaran a la evaluación desde la práctica profesional en la formación docente desde diferentes enfoques. A nivel del área de la Educación física en nuestro país los estudios son más escasos, y más aún en relación a la evaluación de las prácticas docentes.

Encontramos en relación a la formación de docentes en general investigaciones que muestran la importancia de la práctica profesional. Específicamente en un estudio realizado por Vaillant (2002) se analiza el estado del arte en América Latina y el Caribe al respecto de la formación de formadores. Define al formador y sus funciones y las diversas posibilidades en relación a su formación. Además encontramos en el ámbito uruguayo otro antecedente reciente muy interesante para tener en cuenta elaborado por Shablico (2013) donde se investiga sobre la evaluación de los aprendizajes en la formación de profesores del Instituto de profesores Artigas, compartiendo en este caso el interés por la evaluación de los aprendizajes en la formación de formadores. Este estudio aporta sobre las dificultades que encuentran los docentes para no desviarse de los objetivos y caer en un modelo tradicional de evaluación.

En el ámbito de la Educación Física encontramos estudios de Sarni (2006) y de Rodríguez, Sarni y Recagno (2008) sobre las formas de evaluación en Educación física escolar. Las autoras concluyen que las prácticas de evaluación de los docentes participantes de estos estudios responden a modelos tradicionales de corte técnico, no cumpliendo en estos casos con el rol de constructor. Según Sarni (2006) y Rodríguez, et al. (2008), la formación profesional de los docentes de Educación Física incide de manera escasa en sus concepciones de evaluación. También nos resultó muy relevante una investigación de Rodríguez (2008) denominada “La práctica docente en la formación de profesores de Educación Física”. En ella se indaga sobre la práctica docente en la formación de Licenciados en Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física. Analiza el momento de la reflexión como fundamental en el proceso de aprender a enseñar. Encontramos además la investigación de Rodríguez (2014) que investiga sobre la práctica docente en Educación Física y la práctica docente de magisterio, como dos ámbitos de formación docente que interactúan en el espacio común de la escuela.

A nivel internacional encontramos en Europa y sobre todo en España muchas investigaciones relacionadas a las evaluaciones en competencias en el ámbito universitario, ya que este enfoque es el que ha adoptado la reforma educativa española. Un ejemplo de ello es la investigación de Gairín Sallán, García San Pedro y Silva García (2009) que mediante un estudio de casos pretendieron conocer los fundamentos teórico - prácticos en diferentes contextos en relación a la evaluación de competencias y relevar buenas prácticas de evaluación en el ámbito universitario. También García San Pedro (2009), estudia la concepción de las competencias y la percepción del cambio de paradigma en el profesorado implicado en la reforma del modelo universitario español. Este estudio resulta relevante en relación a conocer la percepción de los docentes frente a un cambio de enfoque y su incidencia en sus prácticas. Muestra las contradicciones de los docentes estudiados entre la teoría y la práctica de evaluación, aspecto que nos importa estudiar en nuestro caso de investigación. También encontramos como trascendente una revisión crítica de literatura científica sobre investigaciones realizadas en relación a las competencias básicas y la Educación Física realizada por Figueras, Capllonch, Blázquez Sánchez y Monzonis (2016). En ella se establece una clasificación de los temas más abordados por la comunidad científica. En esta clasificación uno de los temas seleccionados es la percepción del profesorado sobre la implementación de las competencias básicas en los centros de formación docente, entre otros. Según estos investigadores los mayores obstáculos están vinculados a la precariedad de los recursos y formación y la poca implicación del profesorado y tutores entre otras.

Gutiérrez, Pérez Pueyo y Pérez Gutiérrez (2012) investigaron acerca de la percepción de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en la formación del profesorado en Educación Física. Este estudio nos resultó muy interesante no solo por la temática sino también por los instrumentos que utiliza para recabar datos.

A continuación presentamos 2 tablas que resumen las investigaciones que hemos encontrado a nivel nacional e internacional ordenadas cronológicamente.

## Investigaciones nacionales

**Tabla 3: Investigaciones nacionales**

AUTOR	AÑO	TÍTULO	TEMAS
PASTORINO, I.	2015	La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF	Orientación Práctica docente Educación Física
RODRÍGUEZ, A.	2014	Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de magisterio y de educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado.	Práctica docente Educación física Modelo de orientación
SARNI, M	2013	Evaluación de aprendizaje, conocimiento e ideología. Evaluación y acreditación universitaria	Educación Física Evaluación Formación docente
SHABLICO, D.	2013	La evaluación de los aprendizajes: un análisis sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de profesores Artigas.	Evaluación Práctica docente
RODRÍGUEZ, L	2008	La práctica docente en la formación de profesores de Educación física. La orientación de la práctica.	Práctica docente Educación Física Orientación
RODRIGUEZ, L.; SARNI, M.; RECAGNO, M.	2008	La evaluación de los aprendizajes en educación física escolar	Evaluación Educación física
SARNI, M.	2006	La evaluación en la Educación Física escolar.	Evaluación Educación física

*Elaboración propia*

**Tabla 4: Investigaciones internacionales**

AUTOR	AÑO	TÍTULO	TEMAS
MARTÍNEZ, L; SANTOS, M° ; CASTEJÓN, F	2017	Percepciones de alumnado y profesorado en Educación superior sobre la evaluación en formación inicial en Educación Física	Percepciones Evaluación Educación Física
MARTÍNEZ, L.; MARTÍN, M; CAPLLONCH, M.	2016	Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de educación física a través de una práctica crítica	Educación Física Desarrollo prof. Docente
LALOR, J.; LORENZI, F. ROMI, J	2015	Developing professional competence through assessment : constructivist and reflective practice in teacher-training	Evaluación Educación física Práctica docente
FIGUERAS, S.; CAPLLONCH, M.; BLÁZQUEZ, D.; MONZONIS, N.	2014	Competencias básicas y educación Física: estudios e investigaciones	Revisión sobre competencias básicas y educación física
FORLAND, O. MORDAL, K.; FUSCHE, V.	2014	Theory and practice in the context of practicum: the perspective of Norwegian physical education student teachers	Práctica docente Educación Física
ZAPATERO, J.; GONZÁLEZ, D.; CAMPOS, A.	2012	La evaluación por competencias en Educación Física: modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado	Evaluación Competencias Profesorado
PAUKNER, F.; SANHUEZA, S.; SAN MARTÍN, V.	2012	Evaluación de la práctica docente en la reforma educacional chilena	Evaluación Práctica docente
GUTIERREZ, C.; PEREZ PUEYO, Á.; PÉREZ, M.	2012	Percepción de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado en Educación Física.	Percepciones sobre evaluación universitaria en Ed física
CASTEJÓN, F.J.; LÓPEZ PASTOR, V. M; JULIÁN, J.A.; ZARAGOZA, J.	2011	Evaluación formativa y de rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física	Evaluación Educación Física Rendimiento académico
GARCÍA SAN PEDRO, M°	2011	Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad.	Evaluación Universidad
LÓPEZ PASTOR, V.M	2011	El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación y compartida en docencia universitaria	Evaluación Competencias Universidad

FERNÁNDEZ MARCH, A.	2010	La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación Universitaria	Evaluación Competencias Universidad
GAIRÍN, J.; GARCÍA SAN PEDRO, M.; SILVA, P.	2009	Prácticas de evaluación por competencias en la universidad	Evaluación Competencias Universidad
GAIRÍN, J.	2009	Prácticas de evaluación por competencias en la universidad	Evaluación competencias Universidad
GONZÁLEZ, M; TOJA, B.; FERNÁNDEZ, M°; ALVARIÑOS, M.	2008	Competencias profesionales en el currículo universitario para la formación de profesionales en la titulación de ciencias de la actividad física y el deporte: un estudio desde la asignatura de Prácticum.	Competencias Prácticum Evaluación Educación física

*Elaboración propia*

### 1.7. Concepciones, creencias, representaciones y percepciones: ¿a qué nos referimos?

Los términos concepciones, percepciones y representaciones son frecuentemente utilizados de forma indistinta o en ocasiones conjunta. Sin embargo, nos propusimos delimitar en este trabajo qué entendemos por estos términos. Recordamos que en este estudio nos interesamos en indagar sobre las concepciones y representaciones de los docentes en referencia a la evaluación de los estudiantes de la práctica docente, y en este mismo sentido, también nos propusimos conocer las percepciones de los estudiantes.

Siguiendo a Pozo (2006) en Cartagena (2017, p. 28), las concepciones de los docentes son *“sin duda antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general, de educación o transmisión del conocimiento”*. Desde esta perspectiva el aspecto cultural es un eje central en la construcción de las concepciones docentes. En esta misma línea Sarni (2006) nos aporta que se pueden entender las concepciones de los docentes como:

los significados que un docente tiene y van más allá del concepto que éste pueda emitir en cierto momento a modo de definición. Una concepción es una construcción muchas veces implícita, que como tal surge y se entrama en la historia vital de ese docente (p.232)

Estas teorías implícitas a las que hace referencia la autora, sustentan y permean el accionar de los docentes, por lo tanto su toma de decisiones, y por supuesto, sus prácticas de evaluación, dándole sentido. Cuando hablamos de teorías implícitas hacemos referencia a lo que Hernández y Sancho (1992) en Rodríguez Zidán (2003) definen como las *“concepciones organizadoras de la práctica”*. Las concepciones docentes están definidas y por lo tanto tienen fronteras que a su vez delimitan sus acciones. (Bustamante y Donoso, 2006)

Es importante abordar el tema de las creencias de los docentes, ya que según Contreras, Ruiz, Zagalaz, & Romero (2002), estas actúan como tamiz desde el que se interpretan los conocimientos.

Zabalza, citado por Mansilla & Beltrán (2013), señala que “ el paradigma de pensamiento del profesor traslada esa inquietud y su centro de interés a explorar las modalidades de conexión entre el mundo interno y el externo de cada docente, entre los pensamientos y las acciones del profesor” (p.31), es decir, entre el discurso y la acción. Estos autores afirman que “las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza son elementos muy importantes en el proceso de toma de decisiones” (p.32). Se sostiene que la mayoría de los docentes no son concientes acerca de sus creencias y de como estas inciden en sus prácticas.

Como sujetos sociales e históricos que son los docentes, y en atención a la subjetividad que subyace a sus concepciones, (que están a su vez culturalmente determinadas), surge el concepto de *representaciones sociales* de Moscovici (1979) en Cartagena (2017). Define esta expresión como “una textura psicológica autónoma y a la vez como propia de nuestra sociedad, de nuestra cultura” (p.28). Estas construcciones individuales, se modifican y reelaboran en la relación con otros. Para Barbier (1999, p.41), “las representaciones y el lenguaje están en relación frecuente de interacción. Cuando algo se socializa, sea implícito o explícito, hay un juego entre representación y lenguaje.”. En concordancia con lo anterior, Enaudeau (1999, p.21) aporta que, “*la representación se convierte en el dispositivo único que engloba tanto el discurso como la imagen*”. Las representaciones entonces para Enaudeau (1999), serían “*por una parte la imagen visual inconsciente (...) y por otro lado la palabra - forma acústica en la que se propone el sentido de la cosa con un concepto que la estabiliza -*” (p.149). De esta forma la autora relaciona la palabra con la imagen y le da sentido, a través de la representación. Al representarla, en su delimitación se deja en evidencia las presencias y ausencias. Esta autora considera que la representación es un juego entre presencias y ausencias, donde la presencia sustituye a la ausencia para darle presencia y de esa forma confirmar lo que está ausente. Esto lo define como *paradoja de la representación*. Es decir que en la representación se vuelve a presentar simbólicamente aquello que está ausente.

Siguiendo a la misma autora, encontramos que las percepciones preceden y posibilitan a las representaciones, siendo esta última “*la imagen depositada de lo percibido*” (p.103 - 104).

Resulta pertinente entonces y considerando a la percepción como una campo a partir del cual este estudio organizará y analizará parte de la información, delimitar el alcance y el sentido del término.

Robbins (1998), citado por Bustamante y Donoso (2006 p.298) define a la percepción como “*un proceso mediante el cual, los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales con el fin de darle significado a su ambiente*”. A su vez Lambin (1995) en los mismos autores (p.298), la define como “*proceso por el cual un individuo selecciona e interpreta la información a la cual está expuesto*”, y agrega, “*la percepción tiene una función reguladora, en el sentido que filtra información*”. Estos autores coinciden en que el individuo primero elige la información proveniente del ambiente y luego la interpreta, con la finalidad de significar ese ambiente. También son coincidentes con Vargas Melgarejo (1994) para quien es “*un proceso cognitivo de*

*la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social” (p.48).*

Al ser las representaciones precedidas por las percepciones, se podría considerar que esta última proviene del exterior mientras las primeras son una construcción interior.

En el campo de la evaluación que es el tema central de este estudio, y siguiendo a Barbier (1999), siempre se está en el terreno de las representaciones, no de la realidad: *“estamos en el mundo de los indicios, de los indicadores, de las representaciones, de los juicios, pero no de lo real. Siempre es un segundo grado.”* (p.41). En la evaluación, según este autor, es posible relacionar las representaciones de lo real y las representaciones sobre lo que sería deseable, y es en ese inter juego de representaciones que acontece la evaluación.

### **1.8. Pensar la evaluación como metáfora**

Surgen, relacionadas al concepto de evaluación, algunas metáforas que dan cuenta o expresan según Lakoff y Johnson (2007) nuestro sistema conceptual, que fundamentalmente está basado en metáforas. Esto implica que unos conceptos se entienden en función de otros y permite además una mejor y más acabada definición de los primeros: *“Los sistemas de creencias organizan y fundamentan las representaciones sociales compartidas por un grupo. Son la base de sus discursos y de sus prácticas sociales”* (Nakasone, 2011, p.15).

En educación existen varias metáforas asociadas, según la época, y que configuran un modo de pensar y de actuar determinado, *“las metáforas educativas como actos de atribución de significado, manifiestan una dimensión creativa que surge del vínculo misterioso entre el lenguaje no literal y el pensamiento”*

Las metáforas presentan una importancia significativa en la construcción del discurso pedagógico de los profesores. Como nos señala Camilloni R. W. de (1998) no solo son producto, sino causa de su conocimiento y su comprensión de los procesos pedagógicos: *“la metáfora no es sino la expresión superficial de la operación mental realizada”*

También Camilloni R. W. de (1998) nos aporta que *“esa “dimensión representacional” impacta en la “dimensión discursiva” entendida como segmentos textuales producidos a partir de lo que los sujetos conocen, piensan y enuncian sobre la base de sus creencias”*. Según Bruner citado por Camilloni R. W. de (1998) cuando hablamos de evaluación y metáforas estaríamos frente a procesos de meta - análisis, es decir, análisis del análisis que revelan procesos internos en cuanto a creencias, valores e intenciones de los profesores que muchas veces no son conscientes.

Surge así el concepto de teorías Implícitas, según el cual las teorías educativas “*no son productos cognitivos conscientes, resultado de una elaboración explícita por parte de los profesores.*” Se trata de síntesis que permanecen habitualmente implícitas. (Marrero Acosta, 1991 en Rodríguez, 2003, p.2) Esta idea es complementada por Hernández y Sancho (en Rodríguez, 2003), que al hablar de teorías implícitas las conceptualizan como “*concepciones organizadoras de la práctica*”, es decir, aquellas en las que se apoyan los docentes cuando toman decisiones referidas a la programación, la didáctica o la evaluación, que orientan su práctica. Un aspecto importante de estas teorías implícitas es que como tales no son siempre conscientes y están asociadas a su experiencia como alumno y a los modelos que internalizó en su experiencia escolar.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Enfoque metodológico

Taylor y Bogdan (1992, p.27) señalan que la metodología se define según la manera en la que se enfocan los problemas, así como con la que se busca dar respuesta a los mismos. Es decir, que es su enfoque epistemológico el que distingue, en última instancia la forma en la que consideramos que se puede conocer la realidad objeto de este estudio. Según (Bizquerra, 2009), la metodología “constituye el marco conceptual de referencia y coherencia lógica para describir, explicar y justificar el camino a recorrer” (p.80). Es por esto que el aporte cualitativo nos permite comprender la realidad explorándola desde la perspectiva de sus protagonistas y en estrecha relación con su contexto. Produce datos descriptivos, en las propias palabras de las personas, habladas o escritas y también en las conductas que se pueden observar. Desde esta perspectiva y siguiendo a Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, (2007, p.40) lo que interesa es identificar la mayor cantidad de cualidades posibles sobre el tema que se investiga y desde la visión de las personas estudiadas, que a su vez están inmersas en un contexto determinado. *“Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.”* (Sandoval, 2002, p.42). A su vez el investigador re interpreta las interpretaciones que los sujetos realizan sobre los aspectos investigados.

Esto implica, como propone Eisner (1998), que el investigador será sensible frente a lo significativo que pueda ocurrir en el transcurso de la investigación, dotándola de cierta flexibilidad y reflejando de este modo la complejidad del fenómeno a estudiar.

También, y en alguna etapa de nuestra investigación, nos volcaremos por una metodología cuantitativa, como una forma de acercarnos de mejor manera a ciertos datos, y de contrastarlos con otros obtenidos mediante otros métodos.

En resumen, nos inclinamos por una metodología mixta con la intención de obtener una visión lo más abarcativa posible acerca del problema de investigación. El supuesto básico que subyace a este tipo de investigación es que la combinación de ambos enfoques provee un entendimiento más completo sobre el problema que si nos alineáramos a un solo método. Los fenómenos sociales complejos requieren múltiples contribuciones para entender mejor esa complejidad. Esta tensión genera según Creswell (2003) que los límites del conocimiento se amplíen y sean desafiados, si entendemos los paradigmas bajo los cuales se apoyan ambos métodos (cualitativos y cuantitativos) que en tanto construcciones sociales son modificables. En este caso y basándonos en Creswell y Piano (2007), nos decidimos por un diseño triangulado, en el que la interpretación está basada en los resultados de los datos cualitativo y cuantitativos.

A su vez se trata de un estudio descriptivo, y según Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio (1991) este tipo de estudios *“son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación”* (p.103)

En la Tabla 5, se presenta una matriz que vincula algunos elementos del diseño, (instrumentos, población, muestra) y la relación lógica de estos componentes con los objetivos de la investigación.

**Tabla 5: Diseño metodológico**

<b>OBJETIVO GENERAL</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>POBLACIÓN</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>MUESTRA</b>
<b>PRODUCIR CONOCIMIENTO SOBRE LOS MODELOS Y LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN MONTEVIDEO</b>	Identificar y analizar los modelos curriculares de evaluación de la práctica docente en la formación de los Licenciados en Educación Física en Montevideo		Análisis de documentos	
	Indagar sobre las concepciones y representaciones de los docentes en relación a los modelos de evaluación en la práctica docente	94 Docentes	Entrevista individual semi – estructurada	Muestra teórica
	Conocer las percepciones de los estudiantes de esas prácticas docentes en relación a su evaluación.	153 Estudiantes	Encuesta	Muestra incidental

*Elaboración propia*

## 2.2. Población a investigar

En Uruguay actualmente existen tres Institutos de formación de Licenciados en Educación Física, uno de ellos es público y dos son privados. Para nuestro estudio consideramos los dos institutos que a la fecha de la investigación contaban con sus planes de estudio aprobados por el Ministerio de Educación y Cultura, debiendo descartar uno por no contar con dicha aprobación.

El Instituto de formación docente 1 (en adelante IFD 1), cuenta con cuatro centros en todo el país, distribuidos de la siguiente forma: uno en Montevideo, uno en Maldonado, uno en Paysandú y otro en Rivera.

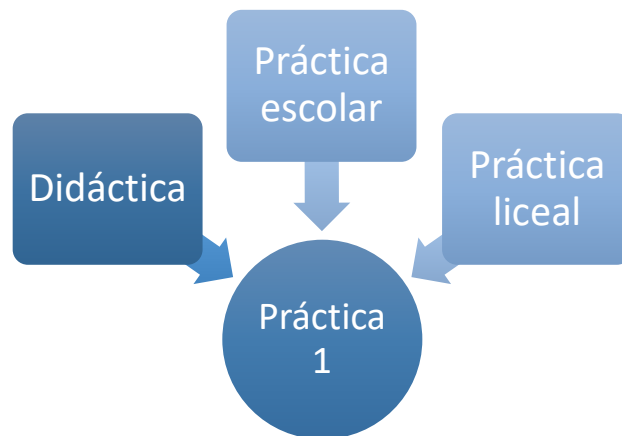
El Instituto de formación docente 2 (en adelante IFD 2) cuenta con dos centros, uno en Montevideo y otro en Maldonado.

La población a investigar se constituyó por los docentes orientadores de la primera práctica docente de ambas instituciones y también por los estudiantes que cursaron dicha práctica en 2017.

El título emitido por ambos centros permite a los Licenciados en Educación Física ejercer la función docente en centros educativos formales, con independencia del perfil de egreso. Es por esta razón que se eligió investigar en la primera práctica docente de ambas instituciones, que se desarrolla en el ámbito educativo formal (aspecto compartido por estas instituciones).

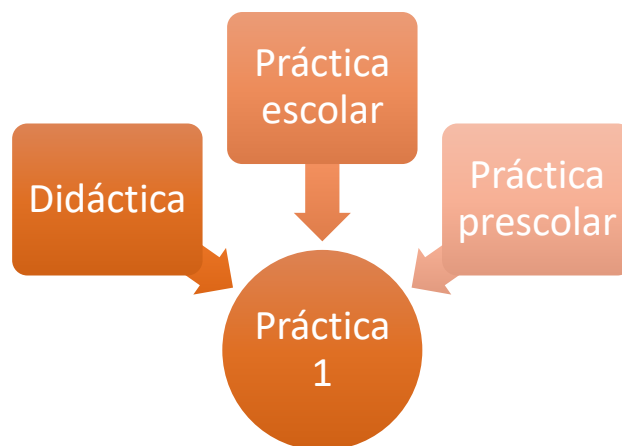
En las siguientes figuras representamos la estructura de la práctica docente de las instituciones participantes de la investigación.

**Figura 3: Estructura de Práctica docente 1 IFD 1**



*Elaboración propia*

**Figura 4: Estructura de la Práctica Docente 1 en IFD 2**



*Elaboración propia*

En la Tabla 6 mostramos además la cantidad de profesores y practicantes implicados en la primera práctica docente por centro para Montevideo.

**Tabla 6: Distribución de profesores y estudiantes de Práctica docente por Instituto**

	IFD 1	IFD 2
Profesores	7	37
Estudiantes	87	116

*Elaboración propia*

### **2.3. Muestra**

La elección de la muestra está relacionada en cierta forma con varios aspectos: tipo de datos que pretendimos obtener, instrumentos utilizados y características de los participantes entre otros.

En el caso de los estudiantes, hemos decidido tomar una muestra incidental (Hernández Sampieri, et al., 1991, p.289) Esto quiere decir que entrevistamos a todos los estudiantes que se encontraban presentes en el momento de realizar la encuesta en cada grupo. Esta decisión se basa en la imposibilidad de acceder a información y registros de la totalidad de la población que nos, que nos permita un muestreo al azar. La población de estudiantes que al momento de realizar la investigación se encontraba cursando la primera práctica docente era de 87 estudiantes en IFD 1 y de 116 en IFD 2. Se logró encuestar a 42 estudiantes de IFD 1 y 61 de IFD 2. En IFD 2 se descartó un grupo para evitar posibles implicancias con la investigadora (ver apartado 2.7). La principal limitación de este tipo de muestra es que los resultados no se pueden generalizar a la población de estudiantes.

A su vez, y con la intención de entender de mejor manera el fenómeno que estudiamos, utilizamos una muestra conceptual o teórica en relación a los profesores orientadores de la práctica a quienes se les realizaron entrevistas semi-estructuradas. Mediante este tipo de muestra *“se eligen a las unidades porque poseen uno o varios atributos que contribuyen a desarrollar la teoría”* (Hernández Sampieri, et al. 1991, p.569). Se entrevistó a dos profesores y una coordinadora en IFD 1 de un total de 7 y a 7 profesores y una coordinadora de IFD 2 de un total de 37. Se buscó en la elección que tuviesen edades, experiencia y antigüedad diversa en la función de docentes de práctica docente.

### **2.4. Recolección de datos: técnicas e instrumentos**

Se consideró que una estrategia de recolección de datos multimétodos (Mc Millan y Schumacher, 2005, p.440) era la adecuada para corroborar los datos obtenidos a través de cada una de las estrategias utilizadas. Es así que seleccionamos varias técnicas para acercarnos y abordar la compleja realidad que pretendemos estudiar: análisis de documentos, entrevista individual semi-estructurada y encuesta.

#### **2.4.1. Análisis de documentos**

Según Aravena et al (2007), *“éste constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar”*. En nuestra investigación es importante el análisis de los planes de estudios de las instituciones estudiadas, su fundamentación y declaraciones curriculares con respecto a la evaluación (currículum prescripto). En este caso, según Hernández Sampieri et al. (1991) se trataría de datos no obstrusivos, ya que no tienen que ser solicitados a

los participantes. Para el análisis de documentos se consideró a los planes de estudio de ambas instituciones, vigentes al momento de la investigación, que para IFD 1 es el Plan 2004 y para IFD 2 es el Plan 2012. También consideramos los programas de la primera práctica docente de ambas instituciones. En ambos casos, se intentó rastrear las prescripciones curriculares en relación a la evaluación. Con la finalidad de identificar y analizar los datos emergentes de los documentos, se establecieron categorías a priori:

- Modelos de enseñanza
- Modelos de evaluación

#### **2.4.2. Entrevista individual semi estructurada**

Hernández Sampieri et al. (1991) definen a las entrevistas semi estructuradas como aquellas que *“se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.”* (p.630). Esto generó cierta flexibilidad a la hora de realizar la entrevista y dio lugar al surgimiento de nuevos aspectos no considerados previamente. Para la formulación de la misma fue importante seguir algunas pautas. Estas entrevistas en nuestro caso particular arrojaron información, desde la mirada del profesor orientador, sobre sus concepciones en relación a la evaluación, aspecto relevante si asumimos que se trata de una práctica compleja. Es decir que el objetivo de utilizar este instrumento en principio fue conocer las concepciones de los docentes orientadores, tal y como ya expresamos, y comprender mejor el fenómeno a estudiar. Para la utilización de esta técnica seguimos los consejos de Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert. (2005) entre los que se encuentran: formular preguntas dirigidas a los objetivos de la investigación, utilizar un lenguaje claro y simple, asegurarse que el entrevistado comprenda las preguntas y profundizar en aquellos aspectos que el entrevistador no haya comprendido.

Tuvimos en cuenta a la hora de entrar al campo las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1992) dentro de las que sugieren que la recolección de datos es secundaria en una primera aproximación. Para estos autores es favorable a los efectos de la investigación, encontrar un adecuado equilibrio entre el modo ideal de realizar la investigación y acompañar a los participantes en beneficio del rapport. Manifiestan que establecer un adecuado rapport es muy importante, para que tanto la entrada al campo como posteriormente las instancias de entrevistas se den en un ambiente distendido que invite a la reflexión.

Las entrevistas fueron grabadas por lo que tuvimos que solicitar los permisos correspondientes. Todos los entrevistados accedieron de muy buena forma. Las entrevistas fueron desgrabadas con un tiempo prudencial entre el momento de la entrevista y éste, a modo de tener claros los acontecimientos.

La pauta final de entrevista se encuentra en el Anexo 1. La entrevista fue testeada con una orientadora de práctica docente, que en ese momento se encontraba de licencia. Este testeo nos

permitió realizar algunas modificaciones en las preguntas y su orden con el objetivo de mejorar la información a obtener.

**Tabla 7: Modificaciones realizadas a la pauta de entrevista luego del testeo**

Pregunta original	Pregunta modificada
	Se agrega al inicio: ¿Con qué palabra relacionas al concepto de evaluación?
<b>2- Con relación a las prácticas y los modelos de evaluación, muchos profesores piensan en metáforas, en tu experiencia docente ¿relacionas tus prácticas de evaluación con alguna metáfora?</b>	Pasa a ser pregunta 9 y se reformula: Con relación a las prácticas y los modelos de evaluación muchos profesores piensan en metáforas... en tu experiencia docente ¿relacionas tus prácticas de evaluación con alguna metáfora? por ejemplo, un río?, un mosaico?, una lupa? algunos estudios hasta han mencionado un revólver, ¿qué te sugieren esas imágenes?
<b>9- Con respecto al enfoque que tiene la evaluación de la práctica docente, ¿cómo podrías explicarlo?</b>	Pasa a ser pregunta 2 y se reformula: Con respecto al modelo de evaluación de la Práctica Docente, ¿cómo podrías explicarlo?
<b>14- ¿Cuáles fueron las acciones del instituto para mejorar la evaluación?</b>	Se eliminó

*Elaboración propia*

### 2.4.3. Encuesta

Según Aravena et al. (2007) la encuesta “*constituye una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se le realiza una consulta para conocer determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas*” (p. 122). Consiste, siguiendo a (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006), en “*un conjunto de preguntas en relación al tema a investigar, con respuestas previamente delimitadas*” (p. 310). En nuestro caso la encuesta fue auto administrada, ya que se entregó directamente a los participantes.

La encuesta que hemos realizado tiene como base a la realizada por Castejón Oliva, Santos Pastor y Palacios Picos (2015). Se denomina Escala de percepción sobre metodología participativa y evaluación formativa (EMPEF) y ha sido validada en varias universidades de España. Está dirigida a los estudiantes de grado de la Licenciatura en Educación física en relación a la evaluación de los aprendizajes. La hemos adaptado a los efectos de nuestra investigación.

A su vez, ha sido testada en uno de los grupos del IFD 2 que no participó de la investigación para evitar posibles implicancias de la investigadora (docente de Teoría de la evaluación y del aprendizaje, que corresponde en la malla curricular al mismo nivel que la primera práctica docente). Luego del testeo se le han realizado las modificaciones que consideramos pertinentes con la finalidad de mejorar el instrumento en relación a su comprensión y a los datos que proporcione. Esta encuesta se aplicó a 42 estudiantes del IFD 1 y 61 estudiantes del IFD 2. El formulario final se adjunta en el Anexo 2.

**Tabla 8: Modificaciones a la encuesta de estudiantes luego de testeo**

Enunciado original	Enunciado modificado
	Se agregó un enunciado al inicio de la encuesta: <b>ANTES DE COMENZAR:</b> Piensa en dos palabras con las que asocias a la evaluación de la práctica docente. <b>BREVEMENTE:</b> ¿qué significan para ti esas dos palabras asociadas a la evaluación?
<p>2- En función de tu experiencia como estudiante, ¿cuánto has empleado los siguientes instrumentos? Por favor indica lo que corresponda en cada caso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Cuaderno de campo</li> <li>b. Diario o fichas de clase</li> <li>c. Recensiones de libros o artículos</li> <li>d. Informes</li> <li>e. Plataformas virtuales</li> <li>f. Cuaderno de apuntes</li> <li>g. Portafolio o carpetas</li> </ul>	Se eliminó
14- Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al estudiante)	Se eliminó
20- Existe dificultad para trabajar en grupo	Se eliminó

*Elaboración propia*

## 2.5. Acceso al escenario

Para acceder al campo de investigación hemos solicitado formalmente los permisos correspondientes en ambas instituciones desde comienzos de junio de 2017. En ambas instituciones se recorrieron todos los caminos administrativos que nos solicitaron. Se elevaron

notas a la dirección y decano correspondientes a cada institución, solicitando el permiso para realizar la investigación, que implicaba entrevistar a los docentes, encuestar a los estudiantes y solicitar los documentos que dieran cuenta de las elecciones institucionales en relación a los currícula. Se obtuvo formalmente la autorización expresa para realizar la investigación, documentos que se presentan en anexos.

## **2.6. Validez de la investigación**

Con la intención de aumentar la validez del estudio que hemos realizado, es que nos pareció pertinente la utilización de varias técnicas para recolectar datos y su triangulación (Mc Millan y Schumacher, 2005). Estrategias diferentes en la recolección de datos pueden generar informaciones diversas, aspecto que atiende a la complejidad del tema a investigar, además de ayudar a evitar el sesgo en el investigador. Las técnicas de triangulación permiten poner en diálogo ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) con la intención de comprender mejor el tema que pretendemos estudiar. Implica buscar los puntos de contacto entre diferentes fuentes informativas sobre un mismo aspecto. Aravena et al. (2007) identifican varias formas en las que se triangula la información, como la triangulación de métodos o técnicas, que consiste en emplear técnicas diferentes para estudiar un problema determinado. Otra forma de hacerlo es triangulando datos, que consiste en poner en diálogo datos provenientes de diversas fuentes. En nuestro caso resultó importante el cotejo de las entrevistas con las encuestas y a su vez con los documentos que fueron sometidos a análisis, ya que de esta triangulación surgieron hallazgos interesantes vinculados a la relación entre el currículum y la praxis así como también entre el discurso y la acción que los docentes estudiados establecen.

## **2.7. Implicancias y ética de la investigación**

Amerita en este proyecto de investigación, analizar la implicancia de la investigadora. Participaron del estudio dos facultades de Educación Física. Cabe aclarar que soy docente de la Licenciatura en Educación Física de una de las facultades que participa de la investigación. Sin embargo no integro la plantilla de profesores que trabaja en la práctica docente, no conozco ni he interactuado en ninguna instancia con los estudiantes que han sido encuestados, a los que se les presentó la investigación y el instrumento pero no se mencionó mi función en el centro. El único grupo con el que tengo contacto no participa de la investigación y solo fue utilizado a efectos de testear el instrumento. Tampoco pertenezco a la coordinación del área de práctica docente ni a ninguna otra, por lo que no encuentro que mi relacionamiento con la institución pueda influir en los resultados de la investigación.

Con la intención de resguardar la integridad de las personas participantes, se tomaron todos los recaudos correspondientes en el sentido ético. Es así como los participantes fueron debidamente informados sobre las características de la investigación, y su participación fue totalmente voluntaria. También mantuvimos en todos los casos la privacidad de la información que se recogió tanto de los personas como de las instituciones que participan, para mantener el anonimato y la confidencialidad. En este sentido tanto personas como instituciones fueron nombradas con códigos. (Bisquerra et al., 2009)

### 3. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En esta sección se presenta el análisis de los datos que emergen como insumos recolectados en el trabajo de campo realizado. Este trabajo es producto de un estudio minucioso, tomando en cuenta por tanto todos los insumos disponibles así como el marco teórico y los objetivos de la investigación que guiaron y operaron como encuadre. A su vez supuso una gran tarea reflexiva, que enmarca toda la indagación y análisis.

El capítulo se organiza en cuatro apartados que muestran las diferentes dimensiones del objeto de estudio y a su vez atienden a los objetivos específicos que nos propusimos:

- Análisis de los planes de estudio vigentes de IFD 1 e IFD 2
- Análisis de las concepciones y representaciones docentes sobre la evaluación de la práctica docente
- Análisis de la percepción de los estudiantes sobre la evaluación de su práctica docente
- Triangulación de datos

En el primer apartado se analizan los planes de estudio vigentes correspondientes a IFD 1 e IFD 2 a la luz de los modelos que se explicitan como marco y de las prescripciones curriculares en relación a la evaluación. También se analizan los programas de práctica docente de ambas instituciones, como prescripción específica y fundamental a ser considerada.

En el segundo apartado se presentan los datos obtenidos de las entrevistas a los docentes de ambas instituciones estudiadas.

En el tercer apartado se presentan los datos obtenidos mediante un abordaje cuantitativo, a partir de la encuesta realizada a los estudiantes de práctica docente de ambas instituciones. Se utilizó, como se mencionó anteriormente el software SPSS versión 18.0 que permitió sintetizar e interpretar estos datos desde una perspectiva descriptiva para luego analizarlos desde sus relaciones estadísticas.

En el último apartado se triangulan los datos obtenidos desde diversas fuentes para darle mayor solidez a los hallazgos.

A continuación se presenta la Tabla 9, en la que se pueden observar los objetivos de la investigación, las técnicas, instrumentos y fuentes utilizadas y las categorías apriorísticas que se han definido.

**Tabla 9: Relación entre objetivos, instrumentos y categorías**

**Objetivo general: Producir conocimiento sobre los modelos y las prácticas de evaluación en la formación de Licenciados en Educación Física en Montevideo**

<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnica/ Instrumento/Fuente</b>	<b>Categorización</b>	
			<b>Categorías</b>	<b>Sub-categorías</b>

*Elaboración propia*

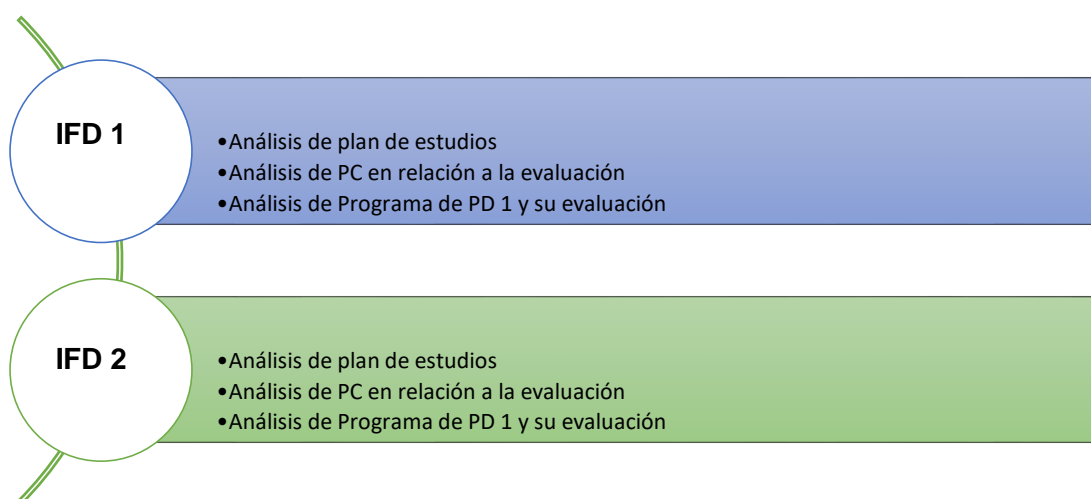
¿Cuáles son los modelos curriculares de evaluación en la formación de Licenciados en Educación Física en Montevideo?	Identificar y analizar los modelos curriculares de evaluación de la práctica docente en la formación de los Licenciados en Educación Física en Montevideo	Análisis de documentos	Modelos de enseñanza  Modelos de evaluación	Técnico Práctico Emancipatorio  Técnico Práctico Emancipatorio
¿Qué concepciones y representaciones tienen los docentes acerca de los modelos de evaluación implementados en la práctica docente en la formación de profesores en Educación Física?	Indagar sobre de las concepciones de los docentes en relación a los modelos de evaluación en la primera práctica docente	Entrevista semi-estructurada	Prescripciones curriculares respecto a la evaluación de la PD  Concepción de evaluación  Representación de evaluación  Prácticas de evaluación	Currículo Evaluación y coordinación docente  Concepción de evaluación personal  Concepción de evaluación de la PD.  Caracterización de la evaluación de PD
¿Qué percepciones tienen los estudiantes de Educación física sobre la evaluación de su práctica docente?	Conocer las percepciones de los estudiantes de esas prácticas docentes en relación a su evaluación.	Encuesta auto administrada	Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje  Anti – evaluación  Evaluación formativa  Participación de los estudiantes en la evaluación  Conocimiento de los criterios de evaluación	

### 3.1. Análisis de documentos: prescripciones curriculares

La presente investigación tiene como uno de sus objetivos Identificar y analizar los modelos curriculares de evaluación de la práctica docente en la formación de los Licenciados en Educación Física en Montevideo. Es por esto que consideramos pertinente estudiar los documentos que dan cuenta de las elecciones curriculares que cada institución de formación docente ha realizado en este momento histórico. Para ello analizamos los Planes de Estudio vigentes al momento de la investigación de las dos instituciones de formación de Licenciados en Educación física estudiadas y los programas de la primer Práctica docente que aparece en

el plan de estudios de cada institución. A su vez, analizamos las prescripciones curriculares relacionadas a la evaluación que figuran en ambos documentos. Vale aclarar que para la IFD 1, el plan vigente al momento de la recolección de datos para la práctica docente estudiada era el 2004, pero ya se encontraba en vigencia para primer y segundo año el plan 2016, que actualmente está siendo reformulado. En la IFD 2 el plan vigente era y es el 2012. El análisis se organizará entonces en los tres ejes mencionados para cada institución: Plan de estudios, prescripciones de evaluación en el plan de estudios, programa de práctica docente 1 y sus prescripciones en relación a la evaluación. Finalmente realizaremos un análisis integrado considerando a ambas instituciones.

**Figura 5: Ejes para el análisis de las prescripciones curriculares**



*Elaboración propia*

### **3.1.1. Instituto de formación docente 1**

#### **3.1.1.1 Análisis del Plan de estudios**

El plan de estudios de IFD 1 del 2004 se encuentra disponible en su página web. La carrera tiene una duración de cuatro años y el plan se divide por áreas que a su vez agrupan asignaturas: área de la educación, área biológica y área técnico – profesional. En total el plan tiene 360

créditos. Como ya explicitamos anteriormente, la práctica objeto de nuestro estudio se encuentra en el tercer año de la carrera y ubicada dentro del área de la educación.

Del documento pudimos extraer algunos párrafos que dan cuenta del modelo al cuál adhieren. En este sentido se expresa que:

Su eje central refiere a la formación docente, entendiendo la educación como un proyecto social y compartido. La educación física implica los aspectos perceptivos-motores, expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos de las personas. Por tal razón, en la formación de los profesionales del área, resulta relevante el abordaje crítico y reflexivo de los contenidos específicos.” (Plan de estudios, 2004, p.2).

En el párrafo anterior se explicita que se encontrarían alineados al abordaje crítico y reflexivo, propio del paradigma crítico o emancipatorio.

Señalan además que:

se procura que los futuros Licenciados reflexionen sobre el lugar que la institución educativa y la sociedad en general otorgan al cuerpo y a la motricidad; se apropien de los conocimientos específicos del área, vivencien y analicen los aspectos intervinientes tanto en los procesos de enseñanza como en los de aprendizaje y consideren el impacto individual y social de su acción. (Plan de estudios, 2004, p. 4)

Si bien anteriormente se explicitó adherir al paradigma crítico reflexivo, no parece estar del todo claro cuando se refieren justamente al ámbito específico de intervención disciplinar, y parecería más alineado a un paradigma práctico. Desde esta perspectiva, y como señalamos en el marco teórico, según Sales et al. (2014, p.78), el paradigma práctico tiene como interés principal *“la reflexión individual y colectiva y la construcción intersubjetiva de sentidos sobre una situación de la realidad, a cargo de los responsables de llevar a cabo una acción con intención de mejora”*. En este sentido y justamente refiriéndose a la propia área de intervención, la reflexión no parece ser entendida en clave política ni con capacidad crítica, aspectos éstos característicos del paradigma crítico. De todas formas, y como ya expusimos en el marco teórico, estos paradigmas no se presentan en la práctica en su forma pura.

Se agrega a lo anterior, que a pesar de adherir explícitamente en el primer apartado al paradigma crítico se relata la inserción a la práctica profesional del siguiente modo: *“El estudiante, desde su práctica docente desarrolla todos aquellos elementos construidos conceptualmente en los años anteriores buscándose en esa intervención dar cuenta de la necesaria justificación de sus acciones pedagógicas.”* (Plan de estudios 2004, p.6). Si bien es evidente el interés por reflexionar sobre las acciones educativas que lleve adelante el practicante y su justificación,

parecen emerger algunas pinceladas que se distancian de esta concepción en relación a la ubicación de la primera práctica docente en la malla curricular, que sucede en el tercer año de la carrera. Orientación que refleja además que la labor didáctica y pedagógica tendría sus bases en la aplicación de las ciencias, propio del pensamiento positivista del Siglo pasado, lo que se encuentra en las antípodas del paradigma crítico. En el decir de Davini (1997), se aprende primero y luego se aplica lo aprendido según esta concepción.

También, se vuelve a explicitar el rol como docente investigador, reflexionando sobre sus prácticas pero presumiblemente asumiendo una perspectiva más cercana a la crítica:

se busca afianzar el perfil profesional reflexivo con capacidad para investigar la propia práctica. En tal sentido, se prevé un abordaje problematizador en las diferentes disciplinas intentando todas ellas responder a un perfil de docente investigador, lo que se concretará en el proyecto final de egreso. (Plan de Estudios 2004, p.7)

De lo anterior se desprende, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, el reconocimiento por parte de los sujetos intervinientes en la experiencia educativa (profesores y estudiantes), de la problemática que surge de las experiencias, producto del diálogo y la negociación (Grundy, 1998). No se limita en este sentido a situarlas en su contexto de producción.

### **3.1.1.2 Análisis de la evaluación en el plan de estudios**

El propio plan especifica también los criterios de evaluación y el abordaje que se pretende: *“Se pretende abordar la evaluación, considerándola como parte constitutiva del aprendizaje, priorizando su carácter reflexivo y comprensivo, acompañando y reorientando los aprendizajes de los estudiantes, de los docentes y del propio Centro en sí.”* (Plan de estudios 2004, p.4). Esta posición con respecto a la evaluación se enmarca dentro del paradigma práctico como explicitamos en el marco teórico. Se sostiene esta postura además cuando se agrega: *“la importancia radica en explicitar las intenciones del dispositivo creado, fundamentando el por qué de la selección de éste a los futuros egresados, entendiendo este tipo de propuestas como profundamente formativas.”* Es decir que la evaluación se convierta, en palabras de Litwin (2005) en un verdadero interés por conocer en lugar de favorecer el interés por aprobar. Mucho más necesario aún parece explicitarlo en una carrera de formación docente. En este sentido, se deja entrever esta posición Aristotélica de búsqueda del bien, característica del paradigma práctico. Según Grundy (1998), la evaluación desde la perspectiva práctica implicaría la participación comprometida de docentes y estudiantes, ya que deben tenerse en cuenta las interpretaciones y los significados que le atribuyan ambos.

### 3.1.1.3 Análisis del Programa de Práctica docente 1

Cuando analizamos el Programa de práctica docente 1 encontramos que se fundamenta en parte en los principios establecidos en el Plan de estudios, donde se dejan ver rasgos característicos del paradigma crítico en su redacción, mucho más explicitados en este sentido, que se encuentran en los aspectos que consideran más relevantes de esta práctica. A modo de ejemplo citamos algunos párrafos: *“articular al menos la red curricular del diseño cursado o en curso por los estudiantes de IFD 1, lo que desafía a su problematización, a la reflexión de la práctica y la reflexión de esa reflexión, en clave teórica y política”*

Y agregan:

la práctica docente propondrá configuraciones que propicien el interés reflexivo/crítico de las temáticas. Es su interés central acompañar los procesos de aprendizaje de la enseñanza de los practicantes, por lo cual las estrategias que se empleen, serán construidas en relación con tal finalidad y en el colectivo de los actores. Se pondrá énfasis en una actitud dialógica y comprensiva en relación al saber, al otro, y a las problemáticas propias de la práctica. Se privilegiarán la revisión de creencias y representaciones de los estudiantes, la presentación y resolución de casos, la observación de prácticas, la presentación de temáticas por invitados clave. (Programa de práctica docente 2017, p.2)

Como mencionábamos antes, en este caso, a diferencia del Plan de estudios, se explicita enfáticamente su adherencia con el paradigma crítico, que en el decir de Sales et al., se define como *“crítica ideológica de las propias perspectivas en juego como principio de procedimiento para la reflexión colectiva y la acción derivada”* (p.86). Se entiende que desde el programa de la asignatura se propone descubrir y rescatar la voz de los protagonistas para, de esa forma promover la emancipación.

En relación a la evaluación de la práctica docente encontramos un párrafo donde se deja abierta la posibilidad de que los docentes utilicen cualquiera de sus dispositivos, y cuyo fundamento teórico se muestre alineado con el plan de estudios *“la importancia que la evaluación se constituya para todos sus actores (equipo de docentes, practicantes, y aprendices escolares) como verdadera instancia de profundización permanente de las diferentes tareas de la profesión de enseñar”* (Programa de Práctica docente 1, 2017). En este sentido no encontramos una referencia clara al paradigma crítico, más bien se propicia la reflexión como parte constitutiva del proceso de evaluar.

En síntesis, entendemos que si bien en el plan de estudios encontramos algunas referencias al paradigma crítico y algunas otras que remiten al paradigma técnico y en el conocimiento que el currículum como construcción social e histórica que es, no está exenta de estas contradicciones, predominaría el paradigma práctico. Sin embargo, en el caso del Programa de la asignatura, las referencias al paradigma crítico son evidentes, aun cuando en cuanto a la evaluación, que es el

tema que nos ocupa, no lo vemos de forma clara, apareciendo más como una referencia al paradigma práctico.

### 3.1.2 Instituto de formación docente 2

#### 3.1.2.1 *Análisis del Plan de estudios*

El IFD 2 ha transitado en los últimos años por un cambio en relación a las elecciones que fundamentan su plan de estudios. El plan vigente al momento de la investigación es el 2012. Cuenta en su malla curricular con 345 créditos- a dictarse durante cuatro años lectivos estructurados en ocho semestres sucesivos, organizados en torno a asignaturas agrupadas por áreas: *“Pedagógica, Técnico-Profesional, Biológica, Recreación, Investigación, Extensión y Práctica Profesional”* (Prácticum), información que obtuvimos desde la web de la institución. A la fundamentación del plan de estudios no pudimos acceder mediante por medio de la web, y mediante los permisos correspondientes accedimos a un documento presentado en el MEC, dónde si bien no se expresa el modelo al cuál se adhiere, se listan las competencias básicas, genéricas transversales y específicas que el estudiante debe alcanzar una vez finalizada la carrera. Es así como se deduce que IFD 2 está alineado al enfoque basado en competencias.

Se distribuye entre los docentes en Junio de 2011 un material que explica las razones del cambio de enfoque:

Un currículum basado en competencias supera el planteo actual en cuanto que acerca la teoría a la práctica, transforma el “saber” en “saber hacer”, nos lleva de lo hipotético a lo real, rompe con la disociación entre formación académica y formación para el trabajo. (p.4)

En otro momento del mismo texto aclara, que:

Si bien el proyecto educativo aspira a atender los emergentes requerimientos profesionales, se propone hacerlo sin excesos, sin generar una dependencia exagerada de las demandas del ámbito laboral que no permitan a la postre advertir la necesidad de cambio que toda sociedad requiere para permitir su evolución y crecimiento. (p.5)

De lo anterior se desprende que se pretende cierta reflexión sobre los problemas sociales y la posible intervención desde la formación de los docentes, pero atendiendo a las demandas laborales de la sociedad. Parecería alineado al paradigma práctico.

Elegimos citar uno de los objetivos de la carrera donde se puede vislumbrar otro posicionamiento en el perfil de egreso de los estudiantes: *“Lograr un proceso de*

*desarrollo personal que favorezca la construcción de un perfil docente crítico y reflexivo.”*

(Plan de estudios, 2012)

En este sentido, nos pareció importante incluir este objetivo ya que da cuenta de que adhieren al modelo por competencias desde una perspectiva crítica y no desde una perspectiva técnica, aspecto que muchas veces se cuestiona en relación con este modelo. Sin embargo presenta contradicciones con el paradigma práctico emergente del material entregado a los profesores.

### **3.1.2.2 Análisis de la evaluación en el plan de estudios**

En relación con la evaluación, el mismo plan detalla que cada asignatura, previa aprobación del director de la carrera, tendrá su sistema propio de evaluación:

Cada asignatura, en función de su característica y metodología aplicada, podrá prever un régimen de evaluación diverso en función de revestir el medio más idóneo para tal fin. El sistema y procedimientos de evaluación formarán parte de la propuesta del curso y serán dados a conocer a los estudiantes al inicio del período lectivo. (Plan de estudios 2012, artículo 13)

Además, se aclara que la evaluación siempre estará alineada al modelo elegido para la elaboración del plan, mostrando por lo menos desde las prescripciones, coherencia en este sentido: *“Todo sistema de evaluación que se proponga deberá enmarcarse en los lineamientos generales del modelo curricular, pedagógico y evaluatorio sustentado desde el proyecto de la carrera de grado”* (Plan de estudios 2012, artículo 13)

De todas formas, y en contraposición al abordaje crítico y reflexivo que se explicitaba más arriba, se explicita que la evaluación será dada a conocer a los estudiantes, aparentemente como información. En este sentido los estudiantes no parecen ser protagonistas en la elaboración de los dispositivos de evaluación.

### **3.1.2.3 Análisis del Programa de Prácticum 1**

Para analizar las prescripciones curriculares de la Práctica docente 1 de IFD 2 accedimos via web al Programa del Prácticum 1, que se compone de Didáctica, Práctica docente inicial y práctica docente escolar, anuales en los 3 casos. Se desprende del documento el enfoque en el que está basada la prescripción que se explicita de la siguiente forma: *“El rol del docente, desde un enfoque educativo por competencias, se aleja de perspectivas tradicionales centradas en la transmisión de saberes, para dar paso a un rol de gestión de los aprendizajes contextualizados.”*

(Programa de Prácticum 1, 2017, p.1). También se explicita lo siguiente con respecto a la fundamentación del enfoque:

Una de las grandes diferencias que marca este enfoque, es la elaboración de un programa construido sobre la base de desarrollo de competencias generales y específicas, en donde los diferentes campos disciplinares, metodología, contenidos, organización y recursos, que la actividad educativa despliega, serán tratados en forma globalizadora, interdisciplinar y contextualizada, como una forma de reinterpretar la sociedad, el conocimiento y la educación desde este nuevo paradigma. (Programa Prácticum 1, 2017, p. 2)

Vinculado a la evaluación encontramos algunas referencias también *“Orienta la organización de los contenidos, estableciendo mecanismos de evaluación continua, basados en situaciones problemas de la realidad auténticas, en función de lo disciplinar, social, actitudinal etc.”*

Más adelante en el mismo programa y en el mismo sentido también encontramos lo siguiente:

se centrará en los procesos de aprendizaje llevados a cabo por el estudiante y el desarrollo de competencias generales (instrumentales, interpersonales, sistémicas) y específicas (académicas, disciplinares y profesionales) evidenciadas durante los cursos de Didáctica de la Educación Física y las prácticas profesionales. (Programa Prácticum 1, 2017, p.2)

Asimismo, y en relación a lo anterior, se señala lo siguiente:

El PRÁCTICUM como un todo se evalúa en relación al proceso del estudiante en el desarrollo de las competencias del curso. La evaluación realizada desde un enfoque competencial implica valorar en forma integrada habilidades, conocimientos y actitudes en un entorno real de aplicación. Las actividades propuestas serán fundamentalmente de carácter formativo, con una constante y necesaria retroalimentación que permita al alumno comprender su proceso de aprendizaje. (Programa de Prácticum 1, 2017, p.7)

En síntesis podemos decir que se evidencia una clara alineación de la práctica docente al nuevo enfoque competencial, que lo define y caracteriza en relación a éste, por lo menos a nivel de la prescripción curricular. Desde el Plan de estudios, parece alinearse a una concepción de competencias vinculada al paradigma crítico pero luego, en el propio plan, en el programa del Prácticum y en el material entregado a docentes, surgen algunas diferencias que amerita revisar. En el Plan de estudios se explicita que la evaluación será presentada a los estudiantes. En este sentido no parece mostrar participación de los estudiantes en su elaboración y no se explicita si se habilita la discusión. En el programa de la práctica docente se hace referencia a la intención de considerar todos los aspectos intervinientes en la práctica educativa de forma globalizadora,

con la intención de reinterpretar la sociedad, el conocimiento y la educación, lo que se interpreta mas cercano al paradigma práctico. La evaluación también está claramente explicitada y en concordancia con el enfoque de competencias, aspecto que le otorga fuerte coherencia. Además muestra el carácter formativo de las evaluaciones que se pretenden. Si tomamos en cuenta todos los aspectos mencionados hasta el momento podemos pensar en un enfoque por competencias vinculado más al paradigma práctico que al crítico mencionado en el plan de estudios.

### 3.1.3 Análisis integrado de IFD 1 e IFD 2

A modo de resumen elaboramos el siguiente cuadro:

**Tabla 10: Síntesis de componentes curriculares esenciales**

	IFD1	IFD2
<b>PLAN</b>	2004	2012
<b>MODELO</b>	Crítico – emancipatorio Práctico	Modelo basado en competencias desde la perspectiva práctica.
<b>UBICACIÓN DE LA PD 1 EN LA MALLA CURRICULAR</b>	5to. Y 6to semestre	3er y 4to semestre
<b>EVALUACIÓN DE LA PD.</b>	Evaluación como instancia de profundización permanente de las diferentes tareas de la profesión de enseñar	Evaluación centrada en el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de las competencias generales y específicas evidenciadas en los cursos de didáctica y práctica.

*Elaboración propia*

Nos habíamos propuesto como uno de los objetivos identificar y analizar los modelos curriculares de evaluación para la primera práctica docente en la formación de licenciados en Educación física. Para ello analizamos tanto los planes de estudio como los programas de las prácticas docentes y su prescripción en relación a la evaluación. Pudimos observar que ambas instituciones hacen declaraciones explícitas en sus documentos sobre los modelos curriculares a los que adhieren, tanto a nivel general en los planes de estudio, como particularmente en los programas de práctica docente. También hemos podido visualizar algunas tensiones que vale la pena rescatar. En IFD 1 en el Plan de estudios se hace referencia en algún sentido al paradigma crítico pero fundamentalmente y en virtud de las declaraciones curriculares

identificamos sobre todo al paradigma práctico. Sin embargo, en el programa de práctica docente 1 se observa una clara identificación con el primero.

En IFD 2, se explicita claramente la elección curricular a favor del modelo de competencias. En uno de los objetivos pudimos ver que se identifican con el paradigma crítico – reflexivo. Sin embargo del resto del texto no surge lo mismo. Podríamos identificarlo más con el paradigma práctico.

En relación con la evaluación, si bien en los planes de estudio es considerada de manera general y más relacionada a aspectos formales, es claramente explicitada en los programas, con un fuerte componente del modelo al cual adhieren. En IFD 1 el modelo explicitado y sostenido desde el discurso está identificado con el paradigma crítico. En el caso de IFD 2, el modelo explicitado es el de competencias. También en este caso entendemos que se alinea más al paradigma práctico que al crítico que se pretende en el Plan de estudios.

### **3.2 Análisis de entrevistas: la mirada docente**

Para conocer las concepciones de los docentes en relación a la evaluación en la práctica docente en la formación de grado de los Licenciados en Educación física se decidió elaborar una entrevista semi – estructurada como fue oportunamente expuesto en el capítulo metodológico. Los docentes entrevistados trabajaron como docentes orientadores de la práctica durante el año 2017 en los dos Institutos de educación física con planes aprobados.

El análisis de las entrevistas permitió conocer las concepciones y prácticas de los docentes participantes de este estudio, en relación a la evaluación de la práctica docente. Todas las entrevistas se desarrollaron con absoluta normalidad, los docentes accedieron voluntariamente y se realizaron en encuentros pautados en un clima muy ameno y relajado.

En las entrevistas surgieron aspectos significativos para el objeto de estudio de nuestra investigación pero también otros aspectos valiosos que se rescatan del discurso de los profesores.

Según Sales et al. (2014), *“las representaciones de los actores sobre sus prácticas se construyen a través del lenguaje”* (p.112), por lo que el análisis de su discurso se torna fundamental para conocer y comprender los significados individuales y colectivos que consciente o inconscientemente surcan sus prácticas educativas. En este mismo sentido Barbier (1999) nos aporta: *“las representaciones y el lenguaje están en relación frecuente de interacción. Cuando algo se socializa, sea implícito o explícito, hay un juego entre representación y lenguaje.”* (p.41).

### 3.2.1 Caracterización de la población

Como fue explicitado en el capítulo anterior, participaron de la investigación las dos instituciones de formación docente que al momento de realizar el trabajo de campo contaban con sus planes de estudio aprobados por el MEC (Ministerio de Educación y Cultura). Se codificó a los Institutos de formación docente con la intención de mantener el anonimato de la siguiente forma:

Instituto de formación docente 1 (**IFD1**) – Instituto público

Instituto de formación docente 2 (**IFD2**) – Instituto privado

Se entrevistó a 2 docentes y un coordinador de la primer práctica docente del IFD 1, que se denominaron a efectos del análisis y de mantener su anonimato con las siglas D111, D211 para el caso de los docentes y C11 para el caso de la coordinadora.

A su vez se entrevistó a 7 docentes y un coordinador del IFD 2 que se denominan D112, D212... D712 y C12 respectivamente.

En la tabla 11 se muestran las características de los docentes entrevistados desde el punto de vista de su edad, sexo, institución a la que pertenecen, experiencia en formación docente y formación alcanzada.

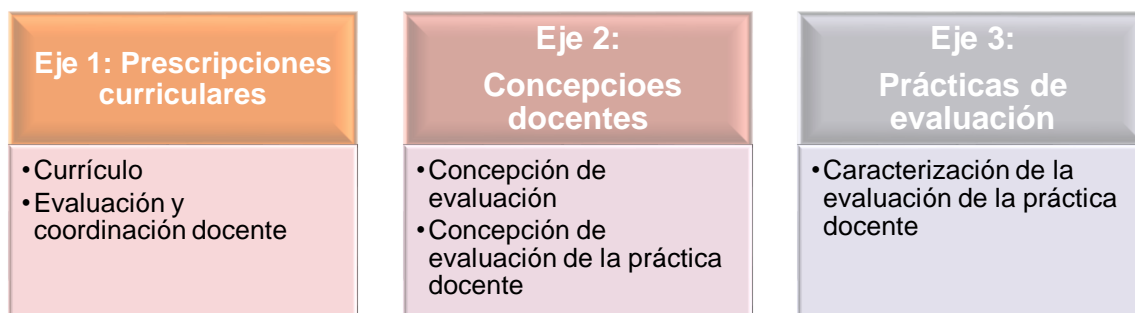
**Tabla 11: Características de la población entrevistada**

DOCENTE	E	SEXO	GRADO/AÑO EGRESO	IFD	EXPERIENCIA EN F.D.	TÍTULO
<b>D111</b>	54	F	IFD1/84	IFD1	11-15	Cursando maestría
<b>D211</b>		F	IFD1/ 94	IFD1/ IFD2	+ de 20	Maestría
<b>C11</b>	48	F	IFD1/91	IFD1/ IFD2	+ de 20	Cursando doctorado
<b>D112</b>	42	F	IFD1/97	IFD1/ IFD2	6 – 10	Maestría
<b>D212</b>	40	F	IFD1/2001	IFD2	6 -10	Cursando maestría
<b>D312</b>	38	M	IFD2/2004	IFD2	6 – 10	Lic. en Educación Física
<b>D412</b>	36	F	IFD2/2010	IFD2	6 – 10	Cursando Doctorado
<b>D512</b>	36	F	IFD1/2002	IFD2	6 – 10	Cursando maestría
<b>D612</b>	30	F	IFD1/ 2008	IFD2	0 – 5	Post grado Prof.
<b>D712</b>	54	M	IFD1/ 89	IFD2	6 – 10	Educación Física
<b>C12</b>	49	F	IFD1/88	IFD2	11- 15	Cursando maestría

*Elaboración propia*

Para abordar y analizar los datos obtenidos los hemos organizado a su vez según tres ejes temáticos, como sugiere Sautu et al. (2005)

**Figura 6: Ejes temáticos para análisis de entrevista**



*Elaboración propia.*

### 3.2.2 Primer eje temático: Prescripciones curriculares

#### 3.2.2.1 Currículo institucional

Para abordar este eje temático se le realizaron a los entrevistados dos preguntas referentes a las prescripciones curriculares e institucionales: ¿La institución tiene orientaciones curriculares explícitas sobre la evaluación? Y ¿La evaluación forma parte de la agenda en las reuniones de coordinación docente?

Frente a la primera pregunta, según se visualiza en sus discursos, las docentes de la práctica docente del **IFD 1** coinciden en que el modelo o paradigma que impera es el **Crítico o contra hegemónico**.

*“es contra hegemónico, es un modelo contra hegemónico, es un modelo que intenta mirar las relaciones con el saber que tiene el estudiante. Es un modelo en el cuál se abordan diferentes dimensiones de análisis, en el recorrido del estudiante” D111 (4:41)*

*“desde la intención, tiene como esta cuestión de seguir muy bien, a partir del supuesto del estudiante, que se evalúa como al inicio del año, cuál es el recorrido que hace en términos de transformación, de aproximaciones, de alejamientos, un poco en relación con sus supuestos y el ejercicio de su práctica (...) en el área de las Ciencias más humanas o en el área de las ciencias sociales, creo que claramente es un paradigma crítico” D211 (3:01)*

La coordinadora comparte esta visión con las docentes, y menciona que el modelo imperante es el crítico o emancipatorio.

*“Queremos que sea un enfoque emancipatorio, o crítico ponele, es nuestro deseo. No sé si funciona (...) la evaluación de la práctica docente en IFD 1 en teoría, tiene que ver con la posibilidad de justificar lo que se hace y el cómo se hace lo que se hace y el para qué se hace eso que se hace en virtud en que acontezca la práctica” C11 (0:31)*

Encontramos algunas tensiones que surgen del propio discurso de las profesoras y la coordinadora que vale la pena rescatar, que tienen que ver con la implementación de la evaluación alineada al modelo elegido institucionalmente:

*“desde la intención, tiene como esta cuestión de seguir muy bien (...) cuál es el recorrido que hace en términos de transformación, de aproximaciones, de alejamientos, un poco en relación con sus supuestos y el ejercicio de su práctica (...) más allá de que siempre en la práctica te encontrás con N obstáculos que son difíciles después de, de sortear (...) la cantidad de estudiantes, a veces te juega un poco en contra (...) evidentemente eso cuanto más masificado está se hace más difícil de sostener” D211 (3:01)*

*“Queremos que sea un enfoque emancipatorio, o crítico ponele, es nuestro deseo. No sé si funciona (...) Entonces bueno antes era una cosa un poco más controlada, ahora aparecen los adscriptores que antes no había, entonces quién evalúa, cómo participa el adscriptor, cuál es el lugar que tiene, cuáles son los actores (...) implica tiempo, pero implica tiempo de ellos, entonces bueno, ahí hay toda una historia en la que estamos trabajando (...) y no todos están dispuestos a ceder tiempo no pago para formarse” C11 (0:31)*

Las tensiones que surgen hacen referencia fundamentalmente a la cantidad de estudiantes (que son muchos según se entiende), en relación con poder hacer ese acompañamiento bien personalizado que proponen y a la apertura de IFD 1 debido a la eliminación de la prueba de ingreso. Esto tiene relación con lo anterior, pero también con la incorporación, tal como nos relataba C11, de los docentes adscriptores, que son los profesores titulares de las escuelas y liceos donde se cursa la práctica. Este tema también es planteado por D111, que considera que el desafío fundamental es que *“el saber profesional y académico sostengan una tensión saludable”* (21:39), que según la docente en oportunidades no sucede. Además surge el tema en relación a la formación de los docentes adscriptores, que según C11, *“no todos están dispuestos a ceder tiempo no pago para formarse”* (12:27)

Frente a la misma pregunta y como podemos ver más abajo, la mayoría de los docentes y la coordinadora del **IFD 2** visualizan al **enfoque por competencias** como el modelo en base al cual fue elaborada la prescripción curricular.

*“Debería ir en función de una institución que está parada desde el abordaje basado en competencias, desde la evaluación formativa y desde la evaluación para el aprendizaje.” D112 (12:27)*

*“claramente nos estamos moviendo dentro del modelo basado en competencias” D212 (1:48)*

*“El enfoque va a depender un poco del paradigma supuestamente ¿no? entonces ahí entraría un poco dentro del sistema de competencia, el paradigma de competencia” D3I2 (1:23)*

*“Se supone que estás en un modelo basado en competencias” D4I2 (1:26)*

*“Un enfoque integrado” (...) tratamos de ver en las competencias que va desarrollando el alumno, los progresos que tiene en relación a ese momento inicial en el cual comienza la práctica, y tener una mirada amplia con respecto no solo a conocimiento sino los recursos que moviliza para llevarlos adelante.” CI2 (1:43)*

Si bien en el comentario de la docente D1I2 la definición del modelo se aborda desde el deber ser, claramente estos docentes identifican el modelo al cuál se alinea tanto el Plan de estudios como el Programa de la práctica docente de IFD 2.

Otro docente brinda una elaboración propia:

*“yo lo que debería estar muy asociado a lo práctico – teórico y a lo teórico – práctico en la evaluación” D7I2 (2:21)*

En este caso, el docente D7I2 no identifica el modelo curricular elegido institucionalmente, y además aporta una definición propia, vinculando a la teoría con la práctica en una relación recíproca.

Por último, otra docente, si bien no nombra el enfoque curricular explícitamente, lo elabora personalmente:

*“los conocimientos van siendo necesarios para que el alumno pueda desempeñarse entonces, no es que los aprendo para utilizarlos después sino que necesito de esos conocimientos para desempeñarme en la práctica en el momento en que los estoy adquiriendo. Entonces creo que es un valor del formato por lo menos de la práctica docente como sucede acá en el instituto, de que esas dos puntas, (...) cuando termina ese proceso, terminan mucho más sólidos en cuanto a lo que es el desempeño, pudiendo intervenir desde un lugar práctico pero con el suficiente respaldo teórico para poder fundamentar y analizar lo que hacen” D5I2 (3:08)*

En el discurso de D5I2, no encontramos una referencia explícita al modelo de competencias pero podemos relacionarlo por ejemplo con la definición del modelo que realiza la OCDE (2005): *“Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.”* (p.3). Es decir que en situaciones determinadas, ese estudiante movilizará los recursos que va aprendiendo en la práctica y otras asignaturas, casi simultáneamente.

En relación con los modelos en los que se apoya el currículum institucional, si bien la mayoría de los profesores conocen el enfoque al que está alineado la Institución, surgen algunas tensiones que también rescatamos:

*“con algunas cosas adhiero y con otras no; me parece que es muy, bastante lineal” D112 (1:17)*

*si yo le doy elementos prácticos y teóricos y después lo estoy evaluando no sé si lo estoy evaluando bien porque no sé si lo formé bien teóricamente y prácticamente” D712 (2:38)*

*“bueno acomodando el cuerpo para que pueda sucederse eso sin romper con algunas cuestiones más institucionales y reglamentarias pero que el alumno pueda sentirse parte que esa evaluación le es útil para él” D512 (15:40)*

*“Yo creo que sí, tiene. Capaz que no todos estamos enterados, pero es una cuestión más de cada docente” D612 (11:10)*

Podemos inferir de los comentarios de los docentes, que aun cuando conocen en términos generales el modelo al que adhiere la Institución, no todos están alineados, informados o consideran que es necesario “acomodar el cuerpo” para que el aprendizaje suceda. El comentario de la docente D112 coincide con las críticas que habitualmente se le hacen al modelo basado en competencias, como un modelo lineal y estructurado asociado al paradigma técnico.

El docente D712, no menciona el modelo institucional como vimos anteriormente y además tiene una concepción también alineada al paradigma técnico, vinculada a la formación previa a la movilización de esos saberes, primero se aprende y después se aplica (Davini, 1997). Como vimos anteriormente, desde esta concepción la labor didáctica y pedagógica tendría sus bases en la aplicación de las ciencias.

En el caso de D512, se observa que en aras de que la evaluación sea significativa para el estudiante, se hacen adaptaciones curriculares, aspecto que identifica como “acomodar el cuerpo”

El aspecto que más llama la atención es la duda que se plantea respecto a la posibilidad de que no todos los docentes conozcan las prescripciones curriculares.

### **3.2.2.2 Evaluación y coordinación docente**

En la Institución 1 (IFD 1), y según surge de los datos relevados en la entrevista, parece estar presente la reflexión vinculada a la evaluación, también se determinan criterios referidos al concepto de buena práctica y se elaboran instrumentos que parecen ser consensuados a nivel de los docentes participantes:

*“en la agenda creo que está permanentemente considerado, naturalmente considerado, porque se entiende a la evaluación como una práctica que forma parte de la enseñanza” D111 (16:26)*

*“es discutir, revisar los criterios del año pasado a ver si a la luz de tenemos que revisar algunas cosas, repensar algunas cosas (...) Sobre todo en función de , bueno, llega el momento, tenemos que poner, tenemos que devolverles a los estudiantes un primer informe sobre cómo los estamos observando” D211 (18:29)*

*“Este año en particular formó parte más tiempo si vos querés, porque con el ingreso masivo en el instituto empezó a cambiar las características tradicionales de los grupos, entonces a su vez, la práctica docente este año se constituyó como una práctica en donde el sistema educativo se abrió por completo” C11 (10:15)*

De las reuniones de coordinación docente pertenecientes a la institución 2 (IFD 2), no parecen surgir discusiones reflexivas en relación a la evaluación sino más bien cuestiones más operativas referidas a criterios de evaluación, instrumentos y calificaciones finales. Tampoco parecen elaborarse los instrumentos ni criterios en conjunto, sino que son proporcionados por la coordinación y se comparten con los docentes para ser utilizados. En este caso son coincidentes con las tensiones que se muestran en la figura 7:

*“creo que poco, sí cuando se nos dice bueno estas son las fechas, estos son los criterios que vamos a tener, pero de la discusión, no tengo recuerdo si alguna vez discutimos algo de evaluación (...) Y sí tiene, supongo, a ver, nunca me dieron las orientaciones explícitas sobre la evaluación” D112 (11:14)*

*“Yo diría que en el momento que se ven más presente tal vez, bueno obviamente cuando vamos a hacer entrega de boletines, cuando hacemos entrega de resultados de la didáctica en donde se trata de alguna manera de amalgamar criterios, allí siempre aparece bueno la gran complejidad “casi nunca aplico un instrumento limpio que me digan bueno esto es lo que hay que evaluar A, B, C” D212 (11:18)*

*“Se ponen criterios en común, se dice cuándo hay que hacer la entrega de los carné, se hace un carné en conjunto, supuestamente el carné fue realizado en su momento, por varios profesores orientadores en las reuniones de coordinación, y bueno las coordinadoras llevan como un criterio en común y, hacen el producto final, y ahí se pone en coordinación con todos los profesores” D312 (15:47)*

*“Sí, ellos cuando se acercan en estos momentos que yo te marqué de las evaluaciones generalmente hacen públicas las rúbricas que ellos utilizan no como para que utilices eso pero si te sirve utilizáala, traen experiencias por ejemplo” D412 (7:48)*

*“pero creo yo que desde un lugar bastante operativo. Creo que tendrían que tener un lugar más pensar en conjunto la evaluación del estudiante, y no tanto desde que la coordinación informe sobre cuál es el carné, cuáles son las competencias. Creo yo que el orientador, que es de hecho el que está más cantidad de horas con el alumno en la cancha por así decirlo, tiene que involucrarse mucho más con el diseño (...) tendrían que tener un lugar más pensar en conjunto*

*la evaluación del estudiante, y no tanto desde que la coordinación informe sobre cuál es el carné, cuáles son las competencias” D5I2 (16:03)*

*“Sí se habla de evaluación, me parece que en realidad yo este año por ejemplo no fui mucho a las coordinaciones, pero en realidad, se habla como primero para mí como estableciendo qué criterios como para que todos evaluemos más o menos por la misma línea” D6I2 (10:26)*

*“No. no, no. si me decís, ¿cuál es el objetivo de esas reuniones? Yo que sé. No sé” D7I2 (21:39)*

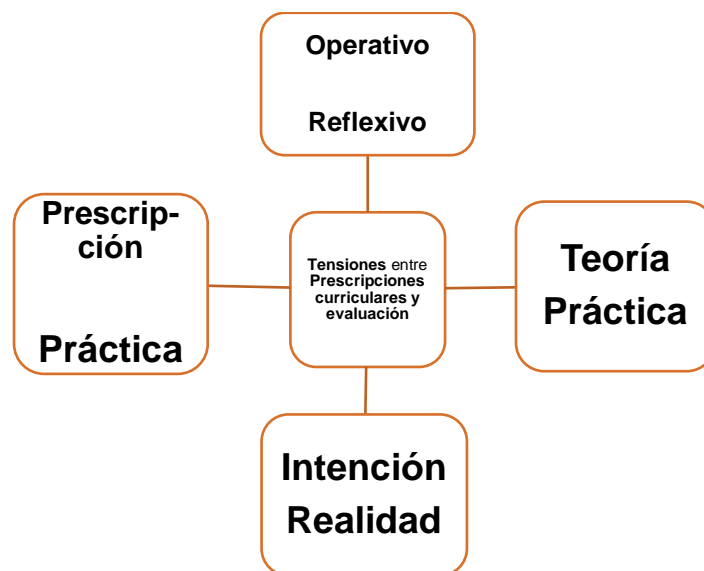
Llama mucho la atención el comentario de D7I2 sobre las reuniones de coordinación; parece no encontrarle un sentido ni vinculado a la evaluación ni a otros temas relevantes.

Si bien desde la coordinación también se reconoce el carácter operativo de las reuniones, se considera además que son un espacio para la reflexión en relación a la evaluación:

*“tenemos reuniones que son específicas para hablar sobre el tema de evaluación generalmente son previas a los momentos como del cierre (...) nosotros estamos con este tema de las competencias, con este enfoque que hemos tenido que aprender mucho de enfoque por el cambio que hubo, esa como reflexión sobre la evaluación que proponemos si es realmente adecuada al enfoque, no, tratar de ajustarla, y ver a partir de lo que vamos leyendo, lo que vamos comentando, lo que vamos aprendiendo, ir discutiéndolo un poco” CI2 (11:03)*

Se podría interpretar con respecto a la discusión y reflexión, que son aspectos que están más presentes a nivel de la coordinación de la práctica docente que entre docentes, ya que desde el discurso de los docentes se presenta como un aspecto a trabajar. En este sentido observamos una contradicción entre el pensar de la coordinación y el de los docentes.

**Figura 7: Tensiones entre prescripciones curriculares y evaluación en IFD 1 e IFD 2**



Elaboración propia.

A modo de síntesis y teniendo en cuenta los datos que se desprenden del análisis de los discursos de los profesores y coordinadores de ambas instituciones, encontramos que mayoritariamente los docentes conocen el modelo en el que se apoya la Facultad de Educación Física en la que trabaja como orientador y las prescripciones curriculares referidas a la evaluación. En algún caso, no se menciona el modelo al cual se alinea la institución, y una de las posibles razones podría ser el desconocimiento.

Además, surgen algunas tensiones en ambas instituciones en referencia al currículum prescripto: en IFD 1, el ingreso masivo de estudiantes y la incorporación de los docentes adscriptores se presentan como desafíos a la hora de llevar adelante el modelo institucional acorde a la prescripción curricular, además de otras situaciones como la irregularidad en el dictado de clases; en IFD 2, las tensiones están vinculadas al desconocimiento o no adherencia a las prescripciones curriculares.

En referencia a las reuniones de coordinación docente y su vínculo con la evaluación de los estudiantes encontramos que: en IFD 1 los docentes consideran que el ámbito de esas reuniones se presenta como una oportunidad para la reflexión y la elaboración en conjunto del marco o referente con el que evaluarán a los estudiantes; en IFD 2 en cambio, las reuniones de coordinación docente no son visualizadas como ámbitos para la reflexión sino que para varios docentes tiene un componente más operativo, en las que se comparten los instrumentos para evaluar a los estudiantes pero éstos no son construidos por los docentes orientadores. Incluso en este aspecto se presenta una contradicción entre el discurso de la coordinadora y el de los docentes.

### 3.2.3 Segundo eje temático: Concepciones docentes sobre evaluación

Para abordar las concepciones y representaciones docentes en relación a la evaluación, decidimos hacerlo a través de las palabras y las metáforas que eligen los profesores para hablar de este tema. Siguiendo a (Lakoff & Johnson, 2007), las metáforas no solo se limitan al lenguaje en un sentido poético, sino que están ligados al pensamiento y a la acción. En palabras de los autores *“Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, como nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con otras personas”* (p.39). De lo anterior se desprende que tanto lo que pensamos como lo que hacemos así como nuestras experiencias están atravesadas por metáforas. De acuerdo a las palabras y las metáforas que eligen los docentes para conceptualizar la evaluación, inferimos las concepciones, las representaciones que los docentes tienen sobre la evaluación en general y de la práctica docente en particular. Según Vallés (1999), apoyado en Manning & Cullum-Swan (1994), *“la realidad social es construida en gran medida por el lenguaje”*. (p. 362)

### 3.2.3.1 Significado que los docentes atribuyen a la evaluación

Se analizaron las entrevistas desde dos perspectivas en relación al significado que los docentes le atribuyen a la evaluación. En un primer nivel de análisis, recogimos las palabras y metáforas que los docentes eligieron, agrupándolas por semejanza. En un segundo nivel de análisis, relacionamos individualmente (por docente) las palabras elegidas con las metáforas utilizadas para definir o conceptualizar a la evaluación. Vale aclarar que la pregunta sobre las palabras y la relacionada a las metáforas fueron estratégicamente colocadas en distinto lugar en el diseño de la entrevista, con la finalidad de recoger, lo más fidedignamente posible este significado.

#### 3.2.3.1.1 Primer nivel de análisis: palabras y metáforas asociadas al concepto de evaluación

De las entrevistas realizadas a los docentes orientadores de la práctica docente surgen algunas palabras que se asocian al concepto de evaluación y permite develar el significado que le atribuyen. En este caso optamos por analizar a los docentes de las dos instituciones en forma conjunta.

##### Evaluación como proceso

*“Proceso, Comparar, comparación, calificación en algún aspecto quizás pero no del todo, yo creo que proceso y comparación, antes el momento también” D111 (3:48)*

*“como un proceso que acompaña al proceso de enseñanza y aprendizaje y que contribuye con él, y que tiene diferentes fines entre ellos ver cómo se dan los aprendizajes, replanificar, hacer que el estudiante pueda apropiarse de su proceso de aprendizaje, entre otros” D112 (0:21)*

*“proceso que en el caso de orientación de prácticas, es como lo más importante” D412 (0:16)*

*“Con el proceso” C12 (1:28)*

##### Evaluación como comparación

*“la palabra evaluación ya de por sí tiene que ver con establecer una comparación con respecto a un modelo y al aprendizaje posterior” “una palabra que me gusta mucho es acción, evaluación es la acción” D212 (0:27)*

*“Contrastar como con algo que yo tengo, un ideal de lo que me gustaría lograr y bueno lo que sucede realmente en este caso en la práctica” D612 (0:14)*

##### Evaluación como aprendizaje

*“es aprendizaje creo que la función de la evaluación tiene que ver con ser realmente un instrumento más para el aprendizaje del alumno.” D512 (0:16)*

“Aprendizaje” CI1 (0:10)
<b>Evaluación como mirada</b>
“La mirada que uno refleja sobre un objeto determinado y como eso también a su vez, al partir de uno mismo es una mirada que se devuelve como en espejo sobre lo que uno, este, también observa no?” D211 (2:25)
<b>Evaluación como cambio</b>
“Una foto que cambia por ejemplo o una imagen de video porque va cambiando, sí. Foto no porque es estática, en imágenes visuales y auditivas” D7I2 (1:31)
<b>Evaluación como conceptualización</b>
“conceptualizar a alguien, conceptualizarlo en función de su rendimiento o en función de su accionar” D3I2 (0:49)

Del análisis del discurso de los docentes surgen algunas categorías emergentes referidas a la conceptualización de la evaluación:

**Tabla 12: Categorías apriorísticas y emergentes del análisis de las palabras asociadas a la evaluación**

Categoría	Sub categoría	Categorías emergente
<b>Concepción de evaluación</b>	Concepción de evaluación personal	Evaluación como: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso</li> <li>- Comparación</li> <li>- Aprendizaje</li> <li>- Mirada</li> <li>- Cambio</li> <li>- Conceptualización</li> </ul>

*Elaboración propia.*

Si pensamos en los dos modelos que comprenden la relación entre los docentes y los estudiantes, la evaluación del rendimiento está más alineada al paradigma positivista o tradicional y la evaluación procesual a un paradigma más cualitativo, crítico. En este sentido entonces, los docentes que conceptualizaron la evaluación como proceso, comparación aprendizaje y mirada estarían alineados a un abordaje crítico y reflexivo y los que pensaron en la evaluación como cambio y conceptualización del rendimiento a uno tradicional.

A su vez se observa que tanto coordinadores como profesores de ambas instituciones, pueden compartir concepciones en relación a la evaluación, con independencia de la Institución de formación docente de la que forman partes y por lo tanto de las prescripciones curriculares que tienen esas instituciones.

De las entrevistas con los docentes surgen varias metáforas que amerita analizar para comprender su significado y reflexionar sobre las representaciones personales (de los profesores) en torno a la evaluación.

Las metáforas asociadas a la evaluación se agruparon de la siguiente forma para su análisis:

### **Evaluación como camino, como laberinto**

Tres docentes y una coordinadora encuentran que el camino o laberinto explica metafóricamente sus concepciones sobre evaluación, aun cuando estos presentan matices. Tres de ellos aluden más a la singularidad del proceso de aprendizaje del estudiante:

- *“Un laberinto podría ser una metáfora porque en realidad un camino lleva todo por elaboración, pero todos por distintos caminos”* D4I2 (10:49)
- *“yo uso mucho como el camino ¿no? el camino se hace al andar, el hecho de caminar, ir aprendiendo que el camino lo encuentro con bifurcaciones, y bueno cuál es más pertinente agarrar”* D3I2 (22:18)
- *“un camino como que sigue puede ser como interesante esa imagen, (...) si bien tiene una finalidad no tiene un cierre (...) está como abierta a seguir desarrollándose”* C12 (16:49)

En el otro caso, elige la misma metáfora pero mirando a la evaluación desde la perspectiva del docente:

- *“es como un camino, como que va, pero que de repente empieza como algo más finito pero para mí se termina haciendo algo más grande, porque de repente te pensás que hay una cosita para evaluar o pretendes evaluar una cosita, pero te das cuenta que en realidad tenés un montón de cosas para ver”* D6I2 (13:51)

Según Lakoff (2007) un camino tiene un origen, una ruta y una meta como componentes estructurales, y también una dirección: ruta – meta. Nos permite ir de un lugar a otro y se puede pensar como medios para alcanzar fines.

### **Evaluación como transformación**

Dos docentes eligieron la metáfora de la transformación, una explícitamente y el otro de manera menos explícita:

- *“elegiría transformación, transmutación”* D2I2 (14:25)

- *“una planta, es una planta que va variando, porque va variando dependiendo de la tierra que tenga, del clima que tenga, por la atención que vos le des, o por si tiene agua al lado el agua va a absorber.” D712 (29:21)*

En este caso la metáfora de la transformación está alineada a concepciones constructivistas (interaccionistas) de aprendizaje. Sin embargo, en el caso de la planta y como podremos ver más adelante, se trataría de concepciones más identificadas con el innatismo o maduracionismo, donde el aprendiz es un sujeto pasivo, receptor en el aprendizaje.

### **Evaluación como espiral**

- *“a mi me viene más algo espiralado, que va implícito en esas imágenes ¿no? Y que no es cerrado, queda abierto siempre” D111 (20:23)*

Se puede pensar al espiral en educación como un proceso recursivo y cíclico, en pro de la mejora del aprendizaje de los estudiantes y de las prácticas de los docentes. El espiral determina una relación dialógica entre la evaluación y el aprendizaje.

### **Evaluación como espejo**

Una docente elige esta metáfora dando cuenta de la subjetividad ineludible de la evaluación de la práctica docente, donde se ponen en juego las concepciones del evaluador:

- *“de que el docente que observa la práctica del otro, de que coloca la mirada hay como un, hay como un juego de espejo, estoy como mirando, creo que es la mayor, el mayor, otro de los mayores desafíos de la evaluación de la práctica docente es que, que la subjetividad es como si bien está presente siempre en la evaluación, en esto es como muy, muy, muy, es como muy presente y hay que hacer un esfuerzo muy importante por no omitirla” D211 (21:12)*

En este sentido, Barbier (1999, p.22) expresa: *“cuando yo evalúo a otro hay una imagen mía en eso; cuánto más evalúo a otro, más hablo de mí”*. Lo anterior se relaciona con las representaciones que los evaluadores tienen sobre lo que se evalúa, que son construidas por este y por consiguiente no es la realidad.

### **Evaluación como iluminar**

- *“iluminando el camino a seguir tanto desde docente como desde el estudiante que vaya abriendo ese túnel oscuro y que vaya iluminando desde ahí.” D112 (16:45)*

Lo luminoso, según los autores mencionados anteriormente está asociado a lo bueno y a lo seguro. También la luz que se enciende en el proceso de aprendizaje significa que la persona ha aprendido. De alguna manera la luz nos permite ver y ver es entender.

### **Evaluación como trabajo en equipo**

Una docente considera a la evaluación como trabajo en equipo, en primer lugar de los docentes orientadores de la práctica y luego de la unidad de práctica (practicantes y orientador):

- *“mamá y papá (...) creo que el trabajo en equipo frente al alumno y el mensaje que se le da en su formación no tiene que tener fisuras” D5I2 (20:30)*

Cuando la docente menciona a los padres, se puede interpretar como la relación de contención y apoyo que establecen los padres con los hijos. También la docente habla del trabajo en equipo y en este sentido en otro momento de la entrevista a la misma docente encontramos otra referencia a esta metáfora que además es bien comprendida por los estudiantes por el ámbito de formación del que se trata: *“yo les planteo a los alumnos que nosotros somos todos un equipo que a mi me toca ser el capitán, pero que el equipo gana si terminamos todos del otro lado, si todos logramos lo que hay que lograr”*. D5I2

### **Evaluación como comprensión y aprendizaje**

En este caso podríamos decir que no se trata de una metáfora, sino de explícitamente una conceptualización:

- *“para mí evaluar es comprender, evaluar es aprender” C1I1 (15:08)*

En oposición a medición, la coordinadora de de la práctica docente de IFD 1 considera a la evaluación como comprensión. Santos Guerra (2017) acuña esta conceptualización en relación la evaluación de los aprendizajes. En el libro del cual es co-autora la coordinadora, expresa *“en primer lugar al ser un proceso interno no es medible, mas que en algunas manifestaciones externas, y en segundo lugar, con frecuencia esas manifestaciones externas son epifenoménicas y no representativas de lo que realmente interesa evaluar”* (Sales et al, p. 106). Y agrega: *“comprender para apoyar, acompañar, hacer el seguimiento tanto del docente evaluado y su enseñanza como de los estudiantes y sus aprendizajes”* (p. 113).

**Tabla 13: Categorías a priori y emergentes del análisis de las metáforas sobre la evaluación**

<b>Categoría</b>	<b>Categorías emergentes</b>
------------------	------------------------------

Representación de evaluación	Evaluar como:
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Camino o laberinto</li> <li>- Transformación</li> <li>- Espiral</li> <li>- Espejo</li> <li>- Iluminar</li> <li>- Trabajo en equipo</li> <li>- Comprensión y aprendizaje</li> </ul>

*Elaboración propia.*

La mayoría de las metáforas elegidas por los docentes estarían representando de alguna forma a un modelo constructivista, y en algunos casos crítico (camino, transformación, espiral, espejo, iluminar, trabajo en equipo, comprensión)

En contraposición, encontramos la metáfora de la planta, que también se transforma pero desde la perspectiva de recibir, depende de lo que se le ponga a esa planta, el “producto” final que se va a tener. Esta perspectiva se podría decir que es de corte técnico.

### **3.2.3.1.2 Segundo nivel de análisis: análisis individual de las palabras y las metáforas**

En este segundo nivel, analizamos individualmente el discurso de los docentes y relacionamos las palabras y las metáforas elegidas por cada uno de ellos.

**Tabla 14: Relación entre palabras y metáforas de los docentes**

Docente	Palabras elegidas	Metáforas
D1I1	Proceso, comparar, calificar	Espiral abierto
D2I1	Mirada	Espejo
CI1	Aprendizaje	Comprensión
D1I2	Proceso, acompaña enseñanza - aprendizaje	Iluminar el camino desde docente y desde estudiante
D2I2	Comparación respecto a modelo	Transformación
D3I2	Conceptualizar en función del rendimiento	Camino: ir aprendiendo cual camino es más pertinente

<b>D4I2</b>	Proceso	Laberinto: elaboran todos por distintos caminos
<b>D5I2</b>	Aprendizaje	Trabajo en equipo
<b>D6I2</b>	Contrastar con un ideal	Camino desde el docente
<b>D7I2</b>	Video: va cambiando	Planta: va variando según lo que se le ponga
<b>CI2</b>	Proceso	Camino

*Elaboración propia*

Del análisis de la tabla 14 en la que se muestran las palabras elegidas por los docentes en relación a las metáforas que ellos construyeron, parece en términos generales, que mantienen una coherencia que hace sólido el discurso de los profesores, teniendo en cuenta lo que explicitábamos más arriba en cuanto a la oportunidad de las dos preguntas en el diseño de la entrevista. De los docentes y coordinadores entrevistados, cuatro mencionaron como palabra asociada a la evaluación al proceso. Coincidentemente (o no) tres de ellos, también eligieron la metáfora del camino. Si pensamos en el significado que se le atribuye a la metáfora del camino, donde existe un punto de partida, una ruta y una meta, esto marca mucha coherencia con la conceptualización de la evaluación como proceso. También encontramos mucha coherencia entre la palabra cambio y la metáfora de la planta.

Concordamos con Pizarro (1979) en Vallés (1999), en que *“toda producción, incluida la del habla significa más que el significado de los enunciados: significa la relación social reproducida por ellos”* (p.370)

Según Sales et al. (2014, p.100) *“la respuesta a qué es evaluación depende de los supuestos básicos de partida en los que el evaluador prioritariamente en forma consciente o inconsciente se ubica”*.

### 3.2.4 Tercer eje temático: Prácticas de evaluación

#### 3.2.4.1 Caracterización del proceso de evaluación

Cuando se le solicitó a los docentes que caracterizaran el proceso de evaluación que llevan adelante, todos al inicio realizaron una conceptualización de este proceso. Lo sintetizamos de la siguiente forma y analizamos los datos a partir de la introducción de categorías emergentes que se presentan en la Tabla 15.

**Tabla 15: Categorías emergentes respecto de la categorización docente**

**CATEGORÍAS TESTIMONIOS SELECCIONADOS**

<b>CAMBIOS</b>	“el estudiante desarrolla un trabajo sostenido permanente y en un período de tiempo que se podría decir, interesante, no tan acotado ¿no? En donde claramente debería de poder percibirse un desarrollo, no sé si desarrollo ese no sé si sería el término, sino cambios de la posición de su forma de ver, de pensar, de analizar, de actuar en el fenómeno de la práctica” D111 (6:26)
<b>SEGUIMIENTO, DIÁLOGO</b>	“va en un proceso de seguimiento del proceso del estudiante, se enfoca mucho en el estudiante, (...) en esta cuestión de la relación entre el pensar, el hacer, la reflexión. Tiene dos dimensiones claramente distinguidas, que es el saber específicamente académico y el saber práctico, pero no distinguidos en términos estrictos sino distinguidos en términos de poder mirarlo en, desde esas claves pero en diálogo permanente no?” D211 (7:17)
<b>EVALUAR LA ENSEÑANZA DE OTRO</b>	“La discusión es si eso que se hace en la práctica docente no es todo un proceso de evaluación. Yo estoy convencida de que es así. Tengo claro que hay alguien que dice que es enseñanza, yo no creo que sea enseñanza porque en realidad uno trabaja sobre los saberes de los otros, no podría ponerle un nombre a esto, si tuviera que ponerle, para mí lo que se genera es un proceso sistemático de evaluación sobre la enseñanza del otro, pero lo que hace el orientador es evaluar” C11 (3:55)
<b>PROYECTAR, ACOMPAÑAR</b>	“yo lo que hago es al principio cuando los recibo y los empiezo a conocer un pequeño diagnóstico de cada estudiante y del lugar al que vamos y ahí lo que hago es una pequeña proyección personal del cómo me parece que podría acompañar a cada estudiante y en función de las posibilidades que nos da ese lugar de práctica durante el proceso la evaluación es muy desde la devolución del docente y los aportes de los compañeros, práctica a práctica ¿no?” D112 (2:32)
<b>DIÁLOGO EVALUACIÓN IMPLÍCITA</b>	“Yo como que soy bastante, trato de ensayar mi receptividad desde el día 1 que me siento con los chiquilines y te diría que casi todos los años he tratado de implementar estrategias diferentes ¿no? desde ese primer día (...) por eso me gusta mucho ese término de evaluación implícita, porque me parece que es siempre permanente y formativo, desde para mí misma y para ellos ¿no? es cómo un dialogo permanente” D212 (2:53)
<b>PROCESO</b>	“Yo evalúo en función del proceso, no me guío en función de un resultado, si me entregan un trabajo y este como resultado final, sino que yo trato de que mis estudiantes antes de que me entreguen cada trabajo lleva nota trato de que ellos tengan entregas previas, siempre. Sino obviamente se ven con el muro” D312
<b>SUMATORIO</b>	“Bueno como dije es sumatorio, vamos a tener una primera instancia que es el primer semestre generalmente antes del primer receso que ahí no vas a determinar unas notas sino un concepto del alumno que generalmente no difiere mucho de la nota final porque ahí en el primer semestre ya sabés más o menos quién salva o quien pierde” D412 (2:30)
<b>PLAN, PROGRESIÓN ESTRATÉGIA</b>	“Primero recibo al grupo de practicantes, y hago como un diagnóstico o una valoración inicial de esos alumnos y en función de eso elaboro como un plan para cada uno de ir abordando, entonces las evaluaciones van siendo sobre distintos focos a medida de la práctica (...) entonces me parece que ir haciendo como una progresión en aquellos componentes que se pretende que el alumno domine, en forma paulatina, pero desde un lugar estratégico, en función de cada uno de los alumnos” D512 (4:15)
<b>PROCESO DE INTERCAMBIO</b>	“como te digo que fue para mí fue un proceso realmente, de irles diciendo y que ellos también me hagan una devolución de lo que ellos les iba pasando en ese proceso, porque fue un proceso de intercambio” D612 (2:26)

**DAR NOTA**

“Evaluó, yo que sé, en cuanto a compromiso – responsabilidad que te lo pueden demostrar. Lo evaluó en cuanto a los prácticos que hacen, en cuanto al compromiso. (...) una forma es la nota pero porque nos obligan a poner nota, además en la realidad se miden por nota, hablamos montones si de las competencias, si pero al final terminan jugando por un valor numérico. Porque vos sí podés decir valorar que es competente en algunas áreas, sí pero a, compromiso, idoneidad en base a lo que va armando, porque resulta que se está formando, no puedo exigirle mucho cuando está empezando, pero como tampoco me pasa eso no sé cuánto pedirle porque no sé cuánto le estamos dando al final le dibujo una nota.” D7I2 (4:58)

**AYUDA,  
INFORMACIÓN**

“Bueno en realidad, lo que creo importante es el acompañamiento del proceso de ellos. Poder identificar los aspectos que van logrando, poder identificar en donde precisan más ayuda, y qué tipo de ayuda precisan. Dando información con respecto a los logros y las dificultades que van teniendo, ayudándolos a que en el proceso se va aprendiendo y bueno después en un momento hacemos unos cortes de evaluación que son importantes” CI2 (2:32)

*Elaboración propia*

Esta conceptualización de los docentes sobre las características de la evaluación de la práctica docente, fue comparada a su vez con las palabras y las metáforas que habían elegido anteriormente, y categorizadas en niveles, lo que se aprecia sintetizadamente en la Tabla 16.

**Tabla 16: Relación entre palabras, metáforas y caracterización de la evaluación**

Docente	Palabras elegidas	Metáforas	Caracterización	Relación
D1I1	Proceso, comparar, calificar	Espiral abierto	Cambios	FUERTE
D2I1	Mirada	Espejo	Seguimiento, Diálogo	FUERTE
CI1	Aprendizaje	Comprensión	Evaluar la enseñanza de otro	FUERTE
D1I2	Proceso, acompaña enseñanza – aprendizaje	Iluminar el camino desde docente y desde estudiante	Proyección, acompañar	FUERTE
D2I2	Comparación respecto a modelo	Transformación	Diálogo	MEDIA
D3I2	Conceptualizar en función del rendimiento	Camino: ir aprendiendo cual camino es más pertinente	Proceso	MEDIA
D4I2	Proceso	Laberinto: elaboran todos por distintos caminos	Sumatorio	MEDIA

<b>D5I2</b>	Aprendizaje	Trabajo en equipo	Plan, progresión, estrategia	FUERTE
<b>D6I2</b>	Contrastar con un ideal	Camino desde el docente	Proceso, intercambio	MEDIA
<b>D7I2</b>	Video: va cambiando	Planta: va variando según lo que se le ponga	Dar, Nota	FUERTE
<b>C12</b>	Proceso	Camino	Ayuda información	FUERTE

*Elaboración propia*

En el Tabla 16 podemos visualizar las palabras, metáforas y características de la evaluación que han elegido los docentes orientadores de la práctica. Se contrastaron las concepciones y representaciones que han sido relevadas de diversas maneras y en diferentes momentos de la entrevista. Hemos observado que los profesores manifiestan diferentes niveles de concordancia y relación en su propio discurso..

- Profesores con FUERTE relación de concordancia: las palabras, metáforas y caracterización con respecto a la evaluación son conceptualmente concordantes. No hay contradicciones.
- Profesores con relación MEDIA de concordancia: tienen concordancia conceptual entre dos de los aspectos analizados.
- Profesores con BAJA relación de concordancia: no presentan concordancia conceptual en ninguno de los aspectos analizados. Presenta contradicciones.

La primera lectura que podemos hacer del cuadro es que no encontramos profesores con baja relación de concordancia en su discurso, lo que significa que no presentan contradicciones.

La segunda lectura del cuadro es que el 64% (7/11) de los docentes presenta un alto nivel de concordancia mientras que el 34% (4/11) presenta un nivel medio. Podríamos decir que el discurso de los profesores referente a la evaluación es muy compacto y coherente, aun cuando pueda versar sobre diferentes concepciones. Tomamos algunos ejemplos representativos de cada categoría: la docente D112 nos contaba lo siguiente con respecto a la evaluación:

*como un proceso que acompaña al proceso de enseñanza y aprendizaje y que contribuye con él (...) iluminando el camino a seguir tanto desde docente como desde el estudiante que vaya abriendo ese túnel oscuro y que vaya iluminando desde ahí.(...) ahí lo que hago es una pequeña proyección personal del cómo me parece que podría acompañar a cada estudiante*

Podemos observar como las palabras que elige, que tienen relación con acompañar el proceso de enseñanza y aprendizaje se vincula estrecha con su representación de la evaluación como iluminar el camino desde el docente y desde el estudiante y también con la proyección que hace de cada uno y de cómo sería su acompañamiento, en este doble juego de luces que implica el “proyectar”. La imagen parece bastante elocuente.

Por otro lado encontramos otro ejemplo de nivel medio, que presenta concordancia en algunos aspectos:

*“proceso que en el caso de orientación de prácticas, es como lo más importante (...)Un laberinto podría ser una metáfora porque en realidad un camino lleva todo por elaboración, pero todos por distintos caminos (...) es sumatorio, vamos a tener una primera instancia que es el primer semestre generalmente antes del primer receso que ahí no vas a determinar unas notas sino un concepto del alumno que generalmente no difiere mucho de la nota final porque ahí en el primer semestre ya sabés más o menos quién salva o quien pierde” D412*

En este caso podemos ver como entre la palabra y la metáfora existe mucha concordancia como vimos en el apartado anterior, si entendemos que esa evaluación que manifiesta como un proceso, y el laberinto como diferentes maneras de llegar al aprendizaje de manera personal. En cambio, cuando caracteriza a la evaluación lo hace como sumatoria, es decir que finalmente se suman las diferentes partes y se determina la nota.

#### **3.2.4.2 Momentos de evaluación, instrumentos, acciones y criterios de evaluación de IFD 1**

En cuanto a los momentos de evaluación los docentes de la Institución 1 consideran que los estudiantes son evaluados en instancias puntuales pero también en el día a día:

“permanentemente se llevan registros, y tenemos algunos documentos que son los que enmarcan, o aquellos que son como fuente de trabajo y como proceso se va mirando como estos se van transformando (...) A mitad de año lo que se hace es, se van siempre adaptando a partir de ciertas herramientas, o fichas y demás se explicita un concepto de cómo uno va percibiendo la evolución del estudiante y al final cierre se hace un informe final (...) la práctica tiene que ser valorada en cuanto a sí en el período de tiempo que el estudiante desarrollo su práctica, alcanzó aquellos niveles por decirlo de aceptable” D111 (7:06)

“el estudiante que ingresa lo primero que tiene que hacer es un documento que es, una, un enunciado sobre sus supuestos básicos (...)luego ellos entregan trabajos, que son de, que tienen que ver con pensar su práctica, un diagnóstico, un proyecto para el espacio de intervención, se hace una devolución sobre eso y después hay un informe de ellos a mitad de año de autoevaluación y a fin de año que se cruza con el del profesor (...)luego este hay como un proceso, o sea, esto está atravesado por cada instancia de encuentro con el estudiante” D211 (7:47)

En cuanto a los instrumentos que se utilizan, en ambos casos coinciden que son los elaborados por el equipo de profesores:

“La ficha, la ficha es colectiva, es la misma ficha para todos los estudiantes, esta sistematizada, y los items que esa ficha contiene, son acordados previamente por el equipo de trabajo.” D111 ( 9:53)

“los proyectos y los diagnósticos elaboramos siempre una grilla donde lo que se hace ahí es como discutir el referente de un buen proyecto de enseñanza, de un buen proyecto de, de un buen diagnóstico y establecemos ciertas categorías y a partir de ahí hacemos todo comentarios cualitativos y eso después se resume en una calificación. Siempre se da la chance de revisar, reformular, re entregar” D211 (11:17)

Las estrategias con los estudiantes que no alcanzan los objetivos propuestos las docentes del IFD1 entrevistadas manifiestan algunas diferencias en cuanto a los abordajes. En el caso de D111, brinda ayudas de diverso tipo:

“cuando el estudiante no logra, acompaño con vista a opción a otras clases, materiales bibliográficos, recorrido de que si haya algún video que pueda ser esclarecedor, lo aliento a que vaya a retomar no solamente aquellos materiales con los que él se formó a lo largo de su carrera, porque en la práctica se pone, se lleva todo lo que el estudiante hasta ese momento se ha formado” D111 (11:21)

En el caso de D211, el diálogo es la estrategia elegida:

“el diálogo honesto con el otro, con el estudiante, en esta clave de decir bueno, o sea ser como muy claro en eso con el estudiante, un diálogo de confianza, de relacionamiento mutuo, de reconocimiento mutuo,(...) mucho recorrido de haber orientado lo que te puede ayudar mucho, la búsqueda por distintas estrategias, este que tienen que ver con la dimensión práctica, la dimensión teórica, la dimensión humana (...) alivianarlos en el sentido que los procesos curriculares, eh, muchas veces no responden a los procesos personales entonces a veces ese año no va a ser suficiente, pero bueno, pero no pasa nada, no quiere decir que no se pueda ser profesor” D211 (13:53)

Con relación a compartir los criterios de evaluación con los estudiantes, las docentes manifiestan que no solo comparten sino que revisan y construyen con ellos estos criterios:

“estamos permanentemente construyendo y trabajando para qué se entiende como la buena práctica, cuál es el sentido de la buena práctica, y cuáles son aquellos elementos o referidos en los cuáles nosotros nos apoyamos poder llegar al concepto de la buena práctica. Y en ese sentido, a ellos le quedan claras las pautas de evaluación” D111 (13:41)

“inmediatamente presentamos esto de bueno, de cómo se evalúa la práctica, cuáles son los trabajos que se solicitan, cuáles son los instrumentos, cuáles son las grillas que construimos si vamos a revisar junto con ellos, y un poco este gran referente que es el de buena práctica. ¿Qué entendemos nosotros por buena práctica?” D211 (17:06)

También y en relación con lo anterior, ambas docentes consideran que los estudiantes participan activamente de su evaluación:

“ellos hacen un análisis desde las dimensiones de la práctica y bueno y hacen un pequeño informe, es más luego a veces, trabajamos de manera mixta, esa ficha donde ellos pueden ponerle un número, o pueden categorizar en relación a cómo entiende que va el proceso entre Bueno muy Bueno, entre aceptable o con reparos y también construimos esa categoría”.D111 (15:08)

“Activamente, sí, sí, sí, sí, permanentemente. En estos espacios que yo te digo de devolución, de análisis, constantemente revisan, traen cosas, participan a partir del diálogo, de documentos, de ehh o sea, la participación de ellos es muy muy activa (...). Lo ponemos en el equipo de profesores, se los presentamos a ellos antes de que, de que tengan que entregar y hay puntos que a veces se discuten (...) ahí discutís lo no negociable y lo negociable no?, lo que tiene que estar sí o sí y lo que puede, dependiendo de cómo te determina el contexto, cosas que se pueden como reconstruir más adelante” D211 (17:47)

Los docentes de IFD 1 consideran en síntesis que la evaluación es tanto diaria como en momentos puntuales, y se utilizan como instrumentos una ficha que es común para todos los estudiantes y una grilla que es elaborada y discutida en el equipo de docentes de la práctica. Además, fueron consultados acerca de las estrategias que tomaban con estudiantes que no estaban alcanzando los objetivos propuestos, y de sus discursos surgen varias estrategias, que en este caso no son compartidas, como el acompañamiento, presentación de diversas alternativas (como cambio de grupo, material de estudio, entre otros) y diálogo honesto. Consideran que comparten los criterios de evaluación y en ocasiones los elaboran con ellos o los ponen a discusión. Además consideran que los estudiantes participan activamente de su proceso de evaluación. En este sentido, del análisis del discurso nos surge que predominantemente esta caracterización de la evaluación que surge del discurso de los docentes estaría alineada a la evaluación desde el paradigma práctico, ya que si bien se da la discusión con los estudiantes y la reflexión en torno a los aspectos que serán parte de la evaluación, no se da desde la perspectiva de la reflexión crítica en pos de la emancipación.

Además surgen algunas tensiones vinculadas a varios factores: en primer lugar a las circunstancias en las que acontece la práctica. En este sentido D111 nos comenta “a veces las circunstancias no han sido las mejores (...) quizás el formato tenga que ser revisado” (24:09) en referencia a que en ocasiones no existe regularidad en el dictado de clases, lo que a su vez dificulta la evaluación y la determinación del referente de buena práctica.

#### **3.2.4.3 Momentos de evaluación, instrumentos, acciones y criterios de evaluación de IFD 2**

En cuanto a los momentos de evaluación en los docentes de Institución 2, se identifican diferencias. Uno de los docentes considera que los momentos de evaluación son instancias puntuales:

“capaz que vos marcás, dos momentos, cuando comienza y cuando termina, y en el medio vas viendo bueno, después también cómo comenzó va a estar un poco supeditado en su experiencia porque no todos comienzan igual” D7I2 (12:07)

Otra docente, por el contrario considera que la evaluación es diaria:

“Pero si tengo que identificar dónde, creo que todos los días. Y no solamente desde la instancia, porque la instancia es una vez a la semana, pero después el informe llega a la otra, y la planificación la presentan dos días tarde entonces hay como una comunicación bastante fluida donde todo el tiempo se están como revisando esos dispositivos de evaluación que están puestos para ir como haciendo ese seguimiento de este proceso de formación.” D5I2 (9:12)

Sin embargo, la gran mayoría de los docentes expresan que la evaluación se compone de instancias puntuales pero también de evaluación diaria:

“durante el proceso la evaluación es muy desde la devolución del docente y los aportes de los compañeros, práctica a práctica ¿no? tenemos instancias como puntuales de más certificativas que son el diagnóstico que ellos entregan, que lo suben por plataforma, donde se les pone una nota. Después tenemos la evaluación de la unidad didáctica que también es otro mojón importante donde también reciben una calificación y luego la entrega del informe final, son como esos tres períodos en el año donde ellos son como, se les pone más bien nota. Después hacen dos entregas, dos devoluciones que son un carné que son más bien informativas, se les habla de sus proceso, cómo está yendo y demás” D1I2 (2:55)

“ese primer encuentro para mí es como bastante fundamental. Después en lo concreto tenemos una instancia en la mitad del año en donde yo siempre les doy, les genero como un formato de autoevaluación y ellos en esa autoevaluación se valoran a sí mismos, se valoran a las dinámicas que han tenido en los encuentros con el grupo, algunas cuestiones institucionales (...) eso es permanente, trabajo mucho con hojas de ruta, ellos saben perfectamente cómo van a ser evaluados” D2I2 (3:50)

“Yo llevo un registro diario, todos los días, mi cuaderno en el cuál tengo anotaciones todo el tiempo de todos los chiquilines (...) Bueno la práctica docente ya de por sí tiene dos partes bien diferenciadas. El primer semestre y el segundo semestre, que ahí inclusive hay que hacer un carné y demás en el cuál nos tenemos que juntar con el orientador de la otra práctica y el profesor de didáctica para bueno, evaluar y llegar a un concepto de ese estudiante en base a cómo está el proceso de práctica docente para él y en base a eso se arma el carné del primer semestre y el carné del segundo semestre como cierre de práctica” D3I2 (4:29)

“es sumatorio, vamos a tener una primera instancia que es el primer semestre generalmente antes del primer receso que ahí no vas a determinar unas notas sino un concepto del alumno que generalmente no difiere mucho de la nota final porque ahí en el primer semestre ya sabés más o menos quién salva o quien pierde o quien pasa hay terrible despegue después. Después tenés las instancias de bueno corregir constantemente en la plataforma día a día los informes, planificaciones diarias, generalmente una vez por semana cada uno de los practicantes o sea alternando. Y después tenés a fin de año, o sea la unidad, al principio el punto de partida el diagnóstico que también es una forma de planificar, de evaluar al alumno. Y después al final tenés todas las notas esas y más el informe de unidad que eso ya tiene que estar corregido y que va a llevar distancia de la nota de la unidad, más la puesta en práctica, más el informe final de esa unidad. Tenés la memoria del tráfico pero no lleva nota es un concepto que aporta nada más.” D4I2 (2:31)

“Yo para mí los evaluó en todas las clases, y bueno puntualmente en los momentos en que se nos pide con los trabajos académicos y todo.” D6I2 (3:46)

En cuanto a los instrumentos de evaluación también encontramos diversos relatos que tienen relación con la creación de instrumentos personales de evaluación y también con la utilización de instrumentos que son brindados por la coordinación. En ningún caso se utilizan únicamente estos últimos. Si bien todos los docentes elaboran instrumentos propios para evaluar a sus estudiantes, solo algunos los combinan con los entregados por la coordinación:

“Bien, hay algunos instrumentos que los propone la coordinación que básicamente son algunas rúbricas para algunos momentos puntuales del año, por ejemplo, en la entrega del carné nos dan como una guía, también para la unidad didáctica hay como ciertos lineamientos desde donde seguimos. En la orientación del día a día, no, es como un poco más libre” D1I2 (4:59)

“este año lo que se hizo fue las rutas de cada uno, entonces, es como que vos vas marcando en cada momento (...) tengo mi cuaderno, que es un registro anecdótico de todo lo que pasa en la práctica, desde que entran hasta que se van, lo que dicen, lo que no dicen, la instancia de devolución, porque la devolución justamente ayuda al proceso de ellos (...) el insumo plataforma, que ahí corregís todo el resto de cosas.” D4I2 (4:44)

“El informe de práctica tiene cierta estructura, que es ese reporte que ellos hacen una vez empezada la clase que podría ser un instrumento o un dispositivo de evaluación, después yo personalmente tengo una tabla de registro que tiene que ver más de un lugar como operativo de ir llevando” D5I2 (9:57)

Como mencionábamos anteriormente, algunos docentes manifiestan utilizar los instrumentos que han sido elaborados por ellos mismos individualmente:

“trabajo mucho con hojas de ruta (...) Utilizo mucho registro espontáneo en esas etapas previas que te digo, en esa etapa intermedia lo que utilizamos es una especie de entrevista

que no siempre es entrevista algunas son afirmaciones, en donde ellos ponen no, sí, más o menos, se autovaloran” D2I2 (6:09)

“tengo unas planillas en Excel y esas planillas en Excel voy anotando cosas básicas, desde las faltas, desde las llegadas tardes, desde entregas de informe, desde llevo un informe ¿no? que son requisitos básicos que tiene que tener la práctica docente, y después tengo un cuaderno que es más abierto, donde hago anotaciones en las cuales dejo registro de todo lo que va pasando en ese día de práctica” D3I2 (4:43)

“los evaluó en los informes, yo en los informes por ejemplo tenía una forma de evaluar que yo les había hecho como una tablita, con ciertos requerimientos que yo pedía que cumpliera ese informe, sobre todo al principio, cuando ellos no sabían bien cómo armarlos (...)Yo tenía un cuaderno donde clase a clase yo iba anotando y después en función de lo que yo anotaba después les anotaba en la hoja a ellos” D6I2 (4:49)

“Una rúbrica no muy compleja de logros conseguidos ¿no? en cuanto a planificación análisis de lo sucedido, manejo de grupo, uso de bibliografías, en cuanto al uso de bibliografías” D7I2 (14:02)

Los instrumentos elaborados individualmente no se socializan con otros docentes y su estructura responde, en la mayoría de los casos, a la utilización que hacen posteriormente: instrumentos más abiertos como un cuaderno de registro anecdótico, con escasa o nula estructura para los acontecimientos de clase y planillas estructuradas para los aspectos formales.

De lo anterior también se deduce que los instrumentos utilizados son propios del modelo de competencias al que adhiere la institución.

En relación a las estrategias utilizadas con aquellos estudiantes que no están alcanzando los objetivos o no están desarrollando las competencias que se han establecido, si bien la mayoría de los docentes ha manifestado que habla con los estudiantes, se encuentran matices en esa comunicación. Algunos comunican a los estudiantes la situación, otros generan estrategias en conjunto. En muchos de estos casos encontramos que además utilizan otras estrategias como preguntar, ayudar con bibliografía o relatos de experiencias personales.

“dependiendo con el compañero con el que toque puedes hacer mucho o puedes hacer poco en función digamos del conocimiento que tengas de él y si va a hacer la misma línea (...) desde la charla, desde la pregunta disparadora, desde la planificación, es como las cuestiones que más resultado me han dado.” D1I2 (6:42)

“Si es necesario generamos momento de encuentro, de repente yo lo cito para que venga, para que conversemos, para que podamos ver juntos de alguna manera hacia dónde nos queremos dirigir, (...) Y una labor de tutoría no tiene nada que ver con evaluar para juzgar sino que tiene que ver con evaluar permanentemente para poder salir adelante” D2I2 (8:07)

“Bueno, buscás primero, otras maneras de decirle, de hacerle las devoluciones” D4I2 (5:44)

“una de las formas de ayudarlos a crecer es tratarlos como adultos responsables, y siempre la comunicación fluida y honesta, ha sido un dispositivo si se quiere llamar o una forma de abordarlo en el momento en que ellos empiezan a no hacer o a dejar de hacer, o a errarlo por así decirle el camino que eligieron en ese momento se conversa con los alumnos, todas las clases en general, porque la conversación no tiene que ver con algo más cognitivo sino como

poder ayudarlos a despertar o que tomen conciencia de aquello que no están haciendo” D5I2 (11:35)

“Lo primero que hago es hablarlo con ellos y decirles, que a mi punto de vista no están logrando los objetivos (...) veo la forma de buscar algún camino o algo de ayudarlos o sea con bibliografía o no sé recomendarles bueno lean esta unidad didáctica que está buena, que me gustó como está armada, si se les ocurre otra cosa. Incluso de contarles experiencias propias” D6I2 (6:20)

“se los comunico, hablo, personalmente, me parece que tenés que mejorar esto, o ¿qué te parece que tenés que mejorar? (...) se lo hago escrito, bueno y lo charlamos, que es lo que me parece que yo, y si es determinante, y les advierto si tu compromiso no mejora, para mí recursás.” D7I2 (15:28)

En un caso, un profesor manifestó que intenta detectar las potencialidades del estudiante y de esta forma ayudarlo a mejorar:

“Yo creo que si un chiquilín no está llegando a un mínimo aceptable en determinadas áreas creo que hay que potenciarlo, que el estudiante es fuerte y bueno buscarle la vuelta para que se potencie eso y minimizar el resto” D3I2 (7:37)

En cuanto a los criterios de evaluación, los docentes manifestaron en todos los casos que comparten con sus estudiantes los criterios con los cuales van a ser evaluados:

“lo trato de compartir con ellos, en ocasiones también trato de decirles bueno, me parece que esto es lo más importante (...) trato de explicarles por qué se llegó a eso cuando fue algo consensuado entre todos y cuando, siempre antes de qué, vamos a tener que empezar a entregar informes trato de explicarles de que va el informe y cuáles serían las cosas” D1I2 (9:21)

“Ellos saben eso desde ante mano ya desde ese documento y cuando empiezan a hacer sus entregas de unidad también les entrego una grilla en donde ellos pueden ver claramente qué se va a evaluar en la presentación, qué se va a evaluar en la descripción, qué se va a evaluar en los objetivos, qué es lo que también se va a mirar para que también los ayude a construir.” D2I2 (9:34)

“Ellos desde el primer día saben lo que yo les pido. Yo les llevo una planilla que ellos se llevan, una planilla no, una hoja en las cuales yo les pongo normas de convivencia, normas de funcionamiento no me acuerdo cómo les llamo, que ellos la tienen, yo se las doy, y ahí las compartimos, es todos lo que va a pasar en el año” D3I2 (10:01)

“a veces se los digo y a veces algunos te preguntan, a veces no. Porque decís mirá te voy a hablar con este criterio, esta es la rúbrica que voy a utilizar y listo” D4I2 (6:44)

“Son las reglas desde el principio, las pautas del acuerdo, un contrato, yo quiero hacer las cosas así, quiero que me entregues los informes en tal fecha, quiero que tengas esta participación” D7I2 (18:54)

En dos casos además, revisan permanentemente esos criterios e incluyen a los estudiantes en su construcción:

“me parece que ellos tengan claro cuál es lo que se espera de ellos, con qué criterios se los va a evaluar, ayuda a que ellos empiecen a orientar sus acciones hacia eso, pero desde un lugar no como impuesto sino conversado y acordado. (...) Y, se van renegociando luego los niveles en función de bueno ellos empiezan a despertar y empiezan a mostrar sus condiciones, sus capacidades entonces bueno de alguna manera se empieza como a subir o a bajar la vara en distintos aspectos de la práctica en función de qué, pero eso está puesto los criterios de evaluación y qué es lo que se va a evaluar, ¿cuáles son los resultados de aprendizaje? ¿qué esperamos nosotros cuando termine la práctica docente? Están presente desde el día uno y están como todo el tiempo volviendo para volver a ser centro, mirar en dónde están y seguir adelante en función de eso.” D5I2 (13:35)

“les di un listado por decir de alguna manera, de las cosas que yo iba a pedir, de repente algún criterio después se me fue ocurriendo en el momento (...) tratábamos como que de tener los criterios claros antes, más allá que después en la clase podían surgir otras cosas, pero sí, en realidad tratar de compartirlos con ellos, y bueno si a ellos se les ocurría alguna cosa más, como de ir construyendo juntos esos criterios.” D6I2 (7:42)

Lo anterior se relaciona con la participación que tienen los estudiantes en su evaluación y encontramos que la mayoría de los docentes considera que tienen una participación activa en su evaluación, pero con matices. Cinco profesores limitan su participación a las instancias de devolución o reflexión (las denominan diferente en algunos casos):

“es cómo un dialogo permanente (...) entonces puedan de alguna manera ver desde el protagonismo que ellos tienen en la práctica qué les parece que ha estado fuerte, qué les parece que ha estado más débil y también mirar como orientadora que a mi me sirve muchísimo, porque realmente es la segunda mitad del año es como es, tenemos que dar como son los pasos más firmes” D2I2 (3:26)

“Sí, porque en las reflexiones, cuando nosotros reflexionamos en el momento de reflexión de práctica, estamos evaluando permanentemente (...) A nivel teórico en las presentaciones por ejemplo de los informes, que los tienen que entregar semanalmente, yo les doy devoluciones ahí siempre pongo el concepto de correcto, no cumple con lo pedido, muy buen informe, excelente, como que son palabras que te va estipulando medianamente, un excelente estaría dentro de un 10 y un 12” D3I2 (13:14)

“cuando ellos están, sí, porque cuando ellos están por ejemplo están haciendo, no en la corrección de los trabajos que hay en plataforma pero en la instancia de unidad didáctica que tienen que llevar una propuesta a la práctica, están sentados al lado mío y están haciendo anotaciones como para que después devolver.” D4I2 (7:15)

“bueno en las devoluciones de las clases, por ejemplo, yo lo primero que hacía era no hablar, sino que ellos hablaran, primero el que dio la clase, como que hiciera una autoevaluación, después hablaban los compañeros y después último como que yo acotaba alguna cosa más” D6I2 (9:25)

“En la realidad que en la instancia posterior a clases, y hacer una devolución lo combinamos en una evaluación, porque estamos opinando esto estuvo bien, por esto, esto y esto, esto estuvo mal por esto. (...) porque me parece que si él se da cuenta que se equivocó antes que yo mejor, porque hizo un proceso así como si leyó un autor, lo citó y se dio cuenta que hizo algo, y en su cabeza pasó que se dio cuenta planificó cosas de más. O que lo que hizo, era tan difícil que si bien no se dio cuenta que en el momento de cambiarlo se dio cuenta después que debería cambiarlo (...) ¿En la final? no.” D712 (20:06)

En otro caso encontramos a una docente que considera que la participación de los estudiantes es fundamental en su proceso de formación:

“Sí, en realidad, participan desde este planteo que yo hago en la práctica docente, desde que somos todos parte de un equipo, y que el rendimiento de uno para llamarlo de alguna manera o el desempeño si es mejor, no depende solo de uno sino cómo funciona el grupo de práctica. A mi me parece que si el alumno no logra recorrer algunos caminos que tienen que ver con la auto y con la meta evaluación es difícil que eso de la evaluación como aprendizaje suceda” D512 (14:44)

En el otro extremo encontramos a una docente que considera que los estudiantes participan muy poco de su evaluación:

“Del profesor hacia el estudiante que del estudiante hacia sí mismo, del estudiante al compañero, del estudiante hacia el profesor. Si bien hay instancias de aportes a, pero después en el pienso de bueno, de las decisiones y demás, como que queda muy en el profesor o los profesores (...) Me parece que participan poco, se apropian poco de la evaluación como herramienta para el aprendizaje, ellos como que la evaluación la tienen como que el que me van a poner la nota, como voy puedo salvar, tienen como todo eso de bien de estudiante, no de docente.” D112 (1: 32)

En síntesis encontramos que los docentes de IFD 2 en su mayoría consideran que evalúan a los estudiantes todo el tiempo, y algunos además identifican también instancias puntuales o mojones en esa evaluación, en donde además se califica. Es de considerar la opinión de un docente, que manifestó que solo evalúa a sus estudiantes en instancias puntuales (D712).

En cuanto a los instrumentos utilizados por los docentes para evaluar, encontramos que la mayoría de los docentes elabora o utiliza instrumentos propios, como ser hojas de ruta, rúbricas, cuadernos para registro anecdótico, encuesta, y hojas de cálculo. Este último es más utilizado para aspectos más formales. Además algunos también incorporan los instrumentos proporcionados por la coordinación. Cabe destacar el hecho de que no todos los docentes los utilizan, valdría la pena conocer los motivos. Se puede pensar que el hecho de que los docentes no participen en su elaboración sea un escollo para que después los “apliquen”, aspecto a considerar como una tensión.

En cuanto a las estrategias que ensayan los docentes cuando los estudiantes no están desarrollando las competencias seleccionadas para la práctica, surgen de los discursos de los docentes varias alternativas, como charlas, preguntas disparadoras, encuentros para convenir estrategias con los estudiantes, hacer las devoluciones de diferente forma y comunicación fluida y honesta entre otras. Cabe retomar e identificar como posible tensión la mención que hacen varios docentes con referencia al docente orientador paralelo que trabaja con los mismos estudiantes pero con el que se discrepa y que resumimos en el discurso de D112 *“dependiendo con el compañero con el que toque puedes hacer mucho o puedes hacer poco en función digamos del conocimiento que tengas de él y si va a hacer la misma línea (...) lo más difícil o lo que temos que atender en corto tiempo es esto de la multiplicidad de criterios, somos muchos”* (17:43). La comunicación y coordinación de acciones entre los docentes orientadores que trabajan con la misma unidad de práctica podría ser clave para que los estudiantes mejoren sus prácticas. En el caso del docente D712, la estrategia que utiliza es la comunicación.

Con relación a los criterios de evaluación, todos los docentes han manifestado compartirlos con los estudiantes e incluso dos de ellos no solo los comparten sino que también los reelaboran con ellos. Cabe destacar que el docente D712 manifiesta que los comparte pero de una forma diferente: *“yo quiero hacer las cosas así, quiero que me entregues los informes en tal fecha, quiero que tengas esta participación”*.

Si analizamos los discursos de los docentes en relación con la participación de los estudiantes en su evaluación, encontramos que la mayoría considera que los estudiantes solo participan en los momentos de reflexión posteriores a la clase. En otro caso si bien no identifica los momentos, considera fundamental esta participación. Vale la pena destacar que la docente D112 considera que los estudiantes no se involucran en su evaluación.

Si pensamos en los paradigmas que subyacen a las características que han descrito los profesores, encontramos que mayoritariamente está alineado al modelo por competencias, ya sea desde la evaluación como proceso, continua, compartiendo criterios y utilizando instrumentos propios del modelo. Blázquez (2017), autor claramente identificado con este modelo, lo resume de la siguiente forma:

podemos hablar de una evaluación ... **procesual**, que no solo se preocupa por los resultados;... **holística**, que no se limita a aspectos parciales; ... **contextualizada**, que toma como referencia un contexto y un proceso concreto; ...**reflexiva**, no formulada en vacío o falsamente aséptica;... **democrática**, en la que todos tienen voz y voto; ... **cualitativa**, que no se apoya solo en mediciones y que, por lo tanto, es profundamente rigurosa. (p.19)

Resulta importante analizar el caso del docente D712, cuyo discurso en relación a los momentos, instrumentos, criterios, estrategias y participación de los estudiantes parece estar más lineada al paradigma técnico.

Presentamos a continuación la Tabla 17, en la que se resume la caracterización de la evaluación de la práctica docente en la formación de Licenciados en Educación Física.

**Tabla 17: Caracterización de la evaluación de la Práctica docente**

	IFD 1	IFD 2
<b>MOMENTOS DE EVALUACION</b>	Momentos puntuales Día a día	Momentos puntuales Día a día Ambas
<b>INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</b>	Ficha de elaboración colectiva	Instrumentos propios Instrumentos entregados por la coordinación
<b>ESTRATEGIAS CON ESTUDIANTES QUE NO ALCANZAN OBJETIVOS</b>	Acompañamiento Videos Cambio de docente Diálogo Alivianar	Diálogo Preguntas orientadoras Bibliografía Narrar experiencias Detectar potencialidades
<b>COMPARTIR CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	Comparten, revisan y construyen juntos	Comparten criterios y en algunos casos también revisan y construyen juntos
<b>PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA EVALUACIÓN</b>	Activos	Activos siempre Activos en las instancias de reflexión Bastante pasivos

*Fuente: elaboración propia*

En síntesis y siguiendo a Davini (1997) encontramos que los docentes están cargados de concepciones personales, regidas por determinados supuestos y marcadas a su vez por las experiencias y sus valores. Todo lo anterior determinará entonces no solo su ejercicio sino también su enseñanza, y por lo tanto su evaluación. Estas concepciones operan como “teorías prácticas” en el decir de la autora (p.117) que a su vez están marcadas, como mencionábamos antes por su biografía como estudiante y como docente. Esto tiene relación con lo que manifestábamos al inicio del análisis referido a que los docentes de diferentes instituciones, con modelos de evaluación “teóricamente” diferentes, coincidían en sus concepciones de evaluación. A su vez Perrenuod (2008) expresa que los docentes, aceptando o no los diferentes modelos, más concretamente los de evaluación, determinan su permanencia o no. Podemos introducir también aquí el concepto de *Habitus* expresado por Criado (1991) en Vallés (1999) que se entiende como

conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y proponen la interiorización de la estructura social (pág.375)

Podemos decir que el docente, al pensar la evaluación, está atravesado por sus representaciones, por su cultura, por su historia, como ser social que es.

Nos planteamos como objetivo específico de esta investigación, indagar sobre las concepciones y representaciones de los docentes con respecto a la evaluación de la práctica docente. En este sentido encontramos diferencias con el estudio realizado por Sarni, Rodríguez y Recagno (2008) en el que se investigó sobre las concepciones de evaluación que tenían los docentes de Educación Física en el ámbito escolar. En el estudio mencionado se constató que los relatos de los docentes respecto de la evaluación mostraban matices técnicos, predominantes históricamente en el área disciplinar. La función que predominantemente le atribuían a la evaluación estaba identificada con la medición y calificación y la evaluación versaba sobre todo en aspectos actitudinales y conductuales. En cuanto a la construcción del dispositivo de evaluación, se constató que básicamente era construido por el docente, de forma no reflexiva y con poco sustento teórico. Del relato de los profesores entrevistados en la presente investigación solo se encuentra esta posición en un docente identificado como D712. En el resto de los profesores, aunque con matices, predomina un discurso más alineado al paradigma práctico, y excepcionalmente crítico. En cuanto a la función de la evaluación, se encontró que fundamentalmente tiene un componente formativo y la calificación no es el foco de la evaluación, aun cuando está presente como parte de la certificación propia de este tipo de formación. Los dispositivos son elaborados o por la coordinación o por los docentes, de manera aparentemente reflexiva, y solo algunos docentes en interacción con los estudiantes.

### **3.3 Análisis de las encuestas: la mirada de los estudiantes**

Para conocer la percepción de los estudiantes de ambas instituciones de formación docente en relación a la evaluación de la práctica docente que están cursando, propusimos un cuestionario (ver anexo) tomando como base para su construcción, la Escala de percepción sobre metodología participativa y evaluación formativa (EMPEF) (2015). Se seleccionó de este cuestionario aquellos apartados que estaban directamente vinculados con nuestra investigación y se adaptaron algunas preguntas en el mismo sentido. Los enunciados del cuestionario están agrupados según cinco factores: Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje (F1), anti – evaluación (F2), evaluación formativa (F3), participación de los estudiantes en la evaluación (F4), y conocimiento de criterios de evaluación (F5). A su vez se pregunta sobre el grado de acuerdo sobre los enunciados presentados utilizando una escala de tipo Likert de 5 puntos que va desde nada hasta mucho.

Su implementación fue de carácter voluntario y se aplicó a los estudiantes que se encontraban presente al momento en que se realizó. La muestra entonces fue de carácter incidental (Hernández Sampieri, et al., 1991). La presentación del análisis de datos está en concordancia con el diseño del cuestionario. En primer lugar se analizan datos demográficos, que

denominamos descriptivos, con la intención de caracterizar a la población investigada, y en segundo lugar se analizan las escalas. Los enunciados de la escala son concordantes con las referencias teóricas de los diferentes modelos de evaluación por el que han optado ambos institutos de formación docente. Para este análisis se utiliza la clasificación en factores extraída del cuestionario original y que también modificamos en función de este trabajo.

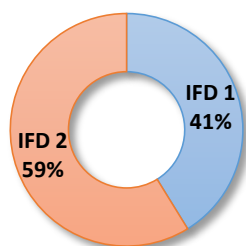
Los estudiantes encuestados ascienden a 103, 42 correspondientes a IFD 1 y 61 a IFD 2. A cada cuestionario y por lo tanto a cada estudiante se le asignó un código numérico del 1 al 103.

### 3.3.1 Estadísticas descriptivas

Un primer nivel de análisis refiere al de las variables independientes, en este caso nos centraremos en visualizar el instituto donde los estudiantes cursan la carrera, su edad, sexo, si ya han cursado la práctica docente y la materia evaluación de los aprendizajes o similar.

En relación con el instituto donde cursan la carrera obtuvimos que el 41,2% lo hace en el IFD1 y el 58,8% lo hace en el IFD2.

**Figura 8: Distribución de estudiantes según Instituto**

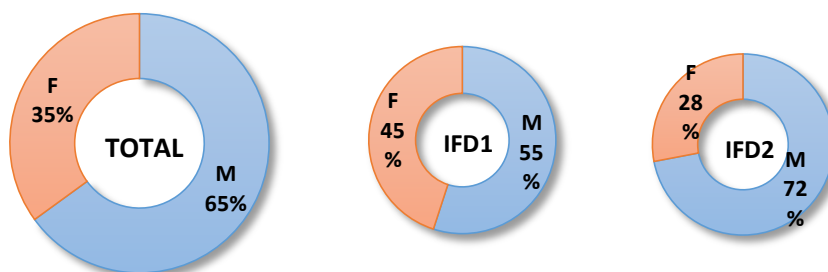


*Elaboración propia*

También surge de los datos obtenidos y cuando analizamos el total general que el 35% de los estudiantes son mujeres mientras que el 65% son hombres. Cuando analizamos los datos por Instituto vemos que la mayor diferencia se encuentra en IFD 2, donde el 72% de los estudiantes son hombres mientras solo el 28% son mujeres. Este dato es bastante llamativo en relación a otras carreras docentes, donde mayoritariamente son mujeres las personas que se inclinan por carreras docentes, incluso en el Censo nacional Docente se habla del “carácter feminizado” de la población docente. (Documento ANEP, 2007). En IFD 1 la distribución por sexo es más equitativa mostrando un 55% de hombres y un 45% de mujeres, aun cuando sigue siendo mayor la proporción de hombres. Este dato es congruente con el proceso de validación del cuestionario EMPEF (2015) utilizado como base para nuestra encuesta, en el que fueron encuestados 892 estudiantes de educación física pertenecientes a 10 universidades de España. En ese estudio el

55,1 % de los encuestados fueron hombres y el 44,9% mujeres, muy similar a la distribución de IFD 1. También en el estudio de Martínez, Santos y Castejón (2017), los hombres encuestados superan a las mujeres (63,1% y 36,9% respectivamente), lo que muestra una coincidencia de este fenómeno en varias investigaciones referidas a la formación inicial del profesorado en Educación Física.

**Figura 9: Distribución de estudiantes según sexo e Instituto**



*Elaboración propia*

En cuanto a la edad de los estudiantes que cursan la primera práctica docente encontramos diferencias entre ambos institutos, que en algunos casos se explicaría por la diferente ubicación de esta práctica en la malla curricular de ambas instituciones. Mientras que en IFD 1 se ubica en tercer año, en IFD 2 lo hace en segundo año. La media de edad es más baja en IFD 2 en relación a la de IFD 1, lo que parece ser coincidente con ese hecho.

Para IFD 1, la edad mínima de los estudiantes que se encuentran cursando esta práctica es de 20 años, lo que representa al 7,1% del total de estudiantes. La edad máxima es de 31 años en este caso, con una representación del 9,5% del total. La media de edad se ubica en 24,6 años y la sd es 3,231.

Para IFD 2, la edad mínima de los estudiantes cursando la práctica es de 19 años, lo que representa el 4,9% del total y la edad máxima que encontramos fue de 29 años, lo que representa el 3,3% del total de estudiantes cursando esta práctica. La media de edad es 21,95 años y la sd es de 2,269.

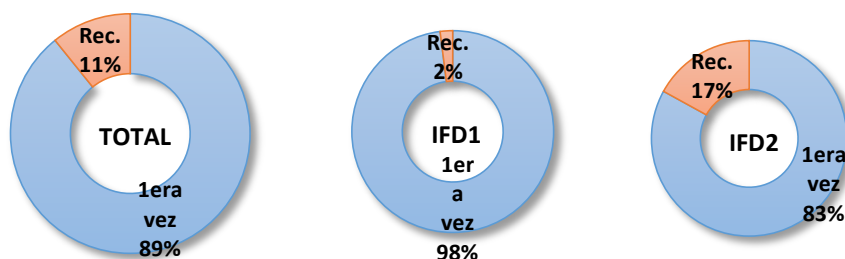
**Tabla 18: Edad mínima, máxima, media y desviación estándar de los estudiantes de IFD 1 e IFD 2**

	Ubicación de PD en plan de estudios	Edad mínima	Edad máxima	Media	Desvío estándar
IFD 1	3er año	20	31	24,6	3,231
IFD 2	2do año	19	29	21,95	2,269

*Elaboración propia*

Otro dato obtenido a través de la encuesta de estudiantes arroja que la gran mayoría es la primera vez que cursa la práctica docente, lo que representa al 89,2% de los estudiantes, mientras que solo el 10,8% está recursando. Si abrimos los datos por instituto encontramos que el 97,6% de los estudiantes de IFD 1 está cursando la práctica por primera vez, mientras que en IFD 2 lo hace el 83,3%. En IFD 1 solo el 2,4% de los estudiantes se encuentra recursando la práctica mientras que en IFD 2 el porcentaje es mayor, ubicándose en el 16,7%.

**Figura 10: Estudiantes que cursan por 1era vez o recursan la Práctica docente**



*Elaboración propia*

Se les preguntó también a los estudiantes si habían cursado la materia evaluación de los aprendizajes o similar, en el entendido que podrían verse modificadas sus apreciaciones en relación a la evaluación si ya poseían conocimientos sobre el tema. En este caso los resultados se analizaron solo por instituto, ya que la asignatura evaluación o similar se encuentra ubicada en ambos institutos en diferente lugar en la malla curricular. Mientras que en IFD 1 se encuentra en segundo año y la práctica docente 1 se ubica en el tercer año de la carrera, en IFD 2 ambas se encuentran en segundo año. Según el gráfico 4, la amplia mayoría de los estudiantes de IFD 1 ha cursado la asignatura (98%), con solo un 2% de estudiantes que no lo ha hecho. En el caso de IFD 2, también el 98% de los estudiantes ha cursado la materia o se encuentra finalizando el curso, con solo un 2% que no la ha cursado.

**Figura 11: Distribución de estudiantes por Instituto según cursada de la asignatura Evaluación**



*Elaboración propia*

### 3.3.2 Análisis de la percepción de los estudiantes a través del agrupamiento de factores y enunciados del cuestionario

Para la elaboración de la encuesta se tuvieron en cuenta algunos aspectos que considerábamos relevantes a la hora de identificar o definir el modelo de evaluación imperante de acuerdo a la percepción de los estudiantes. En este sentido se agruparon las preguntas de acuerdo a los siguientes ítems:

**Tabla 19: Descripción de factores y enunciados**

Factor	Descripción	N° de pregunta en cuestionario
F1	Evaluación orientada a los procesos de aprendizaje	2, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16
F2	Anti - evaluación	17,18, 19, 20, 21
F3	Evaluación formativa	3, 4, 5
F4	Participación de los estudiantes en la evaluación	8, 9, 10, 22
F5	Conocimiento de los criterios de evaluación	7

*Elaboración propia*

Los factores 1,2 y 3 están definidos por el cuestionario validado EMPEF (2015) en el cual está basado nuestra encuesta. A su vez si bien los enunciados no fueron modificados, hemos agregado la división de los factores 4 y 5 que consideramos relevantes para obtener datos significativos en relación con nuestro trabajo de investigación.

En el factor 1 (F1) se agrupan los enunciados que hacen referencia a la evaluación que favorece el aprendizaje de los estudiantes.

En el factor 2 (F2), se agrupan los enunciados que hacen referencia a procesos o aspectos que no favorecen el aprendizaje de los estudiantes, por eso se lo denominó como Anti – evaluación.

En el factor 3 (F3), se agrupan los enunciados que hacen referencia a la evaluación formativa, es decir que hace referencia según Blázquez (2017, p.30) a “permite comprobar “in situ” el progreso de los estudiantes en el logro de los aprendizajes propuestos y ayuda a regular continuamente el proceso de enseñanza – aprendizaje en curso”.

En el factor 4 (F4), se agrupan los enunciados que refieren a la participación de los estudiantes en su evaluación, en el entendido que su implicancia en el proceso de evaluación colabora con el aprendizaje.

En el factor 5 (F5) se encuentra el enunciado vinculado al conocimiento por parte de los estudiantes de los criterios con los que son evaluados.

### 3.3.2.1 Análisis del Factor 1: Evaluación orientada hacia los procesos de aprendizaje

#### 3.3.2.1.1 Instituto de formación docente 1

De acuerdo a la evaluación orientada hacia los procesos de aprendizaje (F1), se obtuvieron los siguientes datos para IFD 1:

**Tabla 20: Factor 1 en IFD 1. N, rango, media y desviación estándar**

Nº Preg.	Enunciado	N	Min.	Máx.	Media	SD
2	La evaluación que se ha planteado en la práctica favorece la adquisición de aprendizajes	39	1	5	3,64	1,013
6	La evaluación está centrada en el proceso, se le da importancia al trabajo diario	42	1	5	3,57	1,129
11	La evaluación de la práctica ofrece alternativas a todos los estudiantes	41	1	5	3,02	1,129
12	La evaluación genera aprendizajes significativos	42	2	5	3,74	1,037
13	la evaluación mejora la calidad de las clases y los trabajos realizados	41	1	5	3,76	1,113
14	En la práctica, hay relación entre la teoría y la práctica	42	1	5	3,90	0,958
15	En la práctica, se evalúan todos los aspectos posibles	42	1	5	3,33	1,097
16	En la práctica, se da seguimiento personalizado	41	1	5	3,29	1,006

*Elaboración propia*

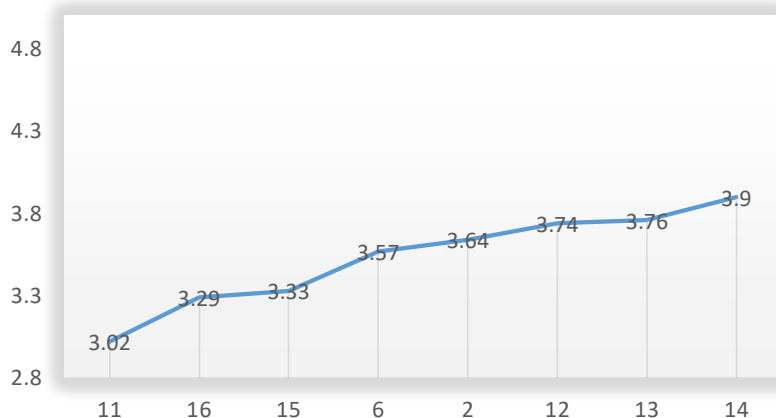
Como se visualiza en la tabla anterior, todos los enunciados tienen una media por encima de 3, lo que indicaría en términos generales que los estudiantes de IFD 1 consideran que la evaluación de la práctica docente está enfocada hacia la adquisición de aprendizajes.

Un dato importante que se desprende de la tabla 20 y se puede observar en el gráfico 5 es que para la mayoría de los estudiantes existe una relación importante entre la teoría y la práctica en la práctica docente.

Otro dato importante que se desprende de la tabla 20 es que la mayoría de los estudiantes entiende que la evaluación de la práctica docente favorece la adquisición de aprendizajes, y que además los aprendizajes que se producen son significativos.

Se agrega a lo anterior que los estudiantes valoran a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje en la práctica docente.

**Figura 12: Valor de media de Factor 1 en IFD 1 según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

### **3.3.2.1.2 Instituto de formación docente 2**

En el caso de IFD 2 obtuvimos los siguientes valores:

**Tabla 21: Factor 1 en IFD 2. N, rango, media y desviación estándar**

<b>N° Preg.</b>	<b>Enunciado</b>	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>	<b>Media</b>	<b>SD</b>
2	La evaluación que se ha planteado en la práctica favorece la adquisición de aprendizajes	61	3	5	3,98	0,591
6	La evaluación está centrada en el proceso, se le da importancia al trabajo diario	60	2	5	4,27	0,756
11	la evaluación de la práctica ofrece alternativas a todos los estudiantes	60	1	5	2,95	0,811
12	La evaluación genera aprendizajes significativos	61	2	5	3,98	0,846
13	la evaluación mejora la calidad de las clases y los trabajos realizados	61	2	5	3,80	0,872
14	En la práctica, hay relación entre la teoría y la práctica	60	2	5	4,15	0,755
15	En la práctica, se evalúan todos los aspectos posibles	60	2	5	3,83	0,763
16	En la práctica, se da seguimiento personalizado	60	2	5	4,07	0,851

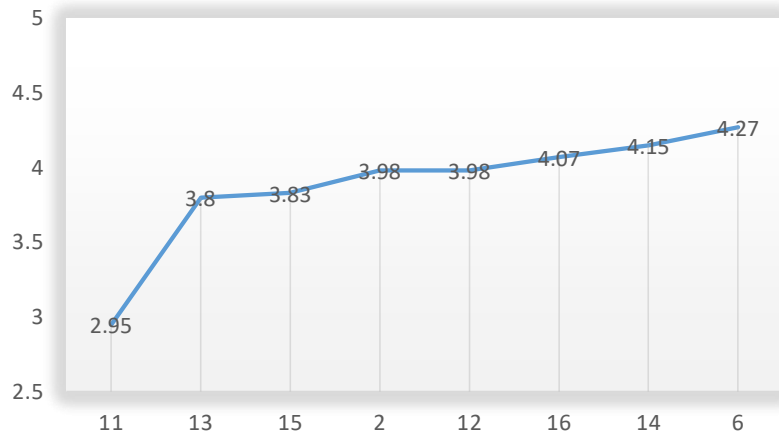
*Elaboración propia*

Al igual que los estudiantes de IFD 1, los de IFD 2 también consideran que la evaluación de la práctica docente está enfocada hacia la adquisición de aprendizajes. Presentan valores de media más altos y cercanos al máximo en casi todas las variables en relación a IFD 1 y una desviación estándar pequeña, lo que significa que existe poca variabilidad en los datos obtenidos.

La mayoría de los estudiantes considera que existe una relación importante entre la teoría y la práctica en la práctica docente. También, la mayoría de los estudiantes entiende que la evaluación de la práctica docente favorece la adquisición de aprendizajes, y que además los aprendizajes que se producen son significativos.

Los estudiantes de IFD 2 valoran a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje en la práctica docente.

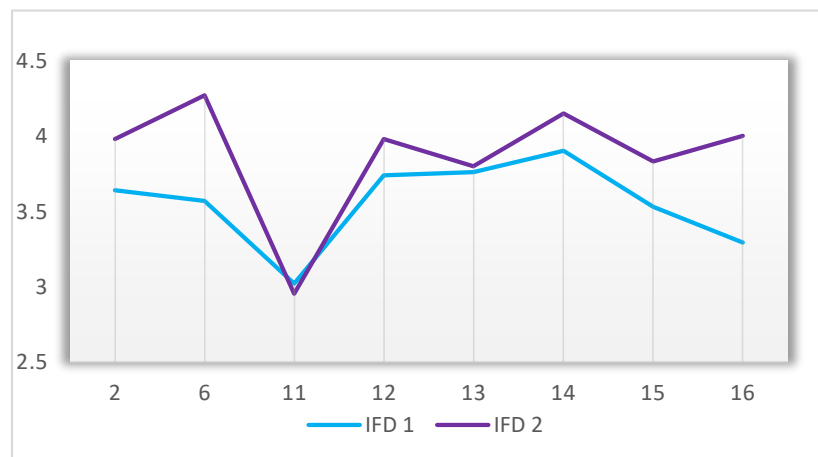
**Figura 13: Valor de media de Factor 1 en IFD 2 según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

A continuación se presenta el gráfico 7 que muestra las medias de ambas instituciones de modo que se puedan apreciar sus diferencias. A excepción del enunciado 11, el resto presenta valores mayores de media en IFD 2 que en IFD 1.

**Figura 14: Valor de media de Factor 1 en ambas instituciones según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

A su vez observamos que el enunciado 6 es el que presenta mayor diferencia. Este enunciado alude a la importancia del trabajo diario, por lo que se podría pensar que en IFD 2 el seguimiento del trabajo de los estudiantes es mayor.

En relación a las diferencias presentadas podríamos pensar que el instituto en el que los estudiantes cursan su carrera es un factor relevante a la hora de realizar el análisis de los datos. Retomaremos más adelante este tema.

### 3.3.2.2 Análisis del Factor 2: Anti – evaluación

#### 3.3.2.2.1 Instituto de formación docente 1

En este ítem en la encuesta se solicitaba que se marcara el acuerdo o no con algunas afirmaciones. De acuerdo a la anti – evaluación (F2), se obtuvieron los siguientes datos con respecto a IFD 1:

**Tabla 22: Factor 2 en IFD 1. N, rango, media y desviación estándar**

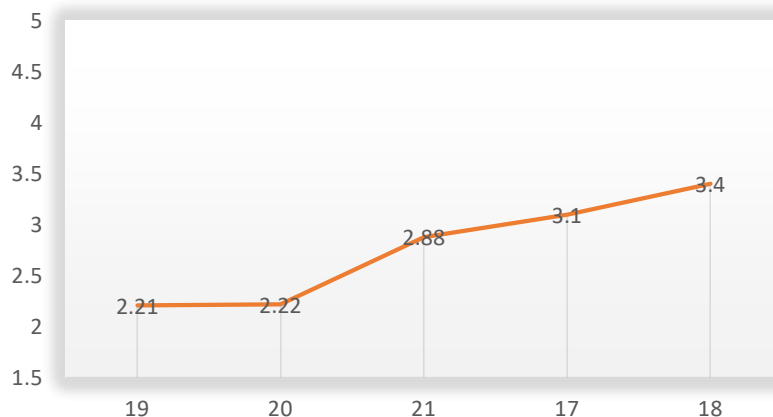
N° Preg.	Enunciado	N	Min	Máx	Media	SD
17	El proceso de evaluación es complejo y poco claro	41	1	5	3,10	1,310
18	Genera inseguridad, dudas sobre lo que hay que realizar	42	1	5	3,40	1,211
19	Es injusto frente a otros procesos de evaluación	42	1	5	2,21	1,001
20	Las correcciones han sido poco claras	41	1	5	2,22	1,037
21	La valoración que hace el profesor es subjetiva	41	1	5	2,88	1,122

*Elaboración propia*

Al tratarse de anti – evaluación, es decir de procesos que no contribuyen a la evaluación y en consecuencia al aprendizaje, en este caso la lectura de las elecciones de los estudiantes es inversa al resto de los factores. Puntajes altos indican concordancia con la afirmación y bajos indican discrepancia. En este sentido llama la atención para IFD 1 que dos afirmaciones cuentan con medias superiores a 3, lo que indicaría en principio que concuerdan en parte con la afirmación. Estos resultados se obtuvieron frente a las afirmaciones 22 y 23 que hablan de la complejidad del proceso de evaluación y su poca claridad y de la inseguridad que genera este proceso. Ambas preguntas están relacionadas, ya que se podría deducir que si el proceso es

complejo y poco claro, se generaría inseguridad al respecto del mismo. En este sentido las declaraciones de los estudiantes parecen mostrar coherencia. En el gráfico podemos observar los mayores valores de media según preguntas.

**Figura 15: Valor de media de Factor 2 en IFD 1 según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

### 3.3.2.2.2 Instituto de formación docente 2

De acuerdo a la anti – evaluación (F2), se obtuvieron los siguientes datos con respecto a IFD 2:

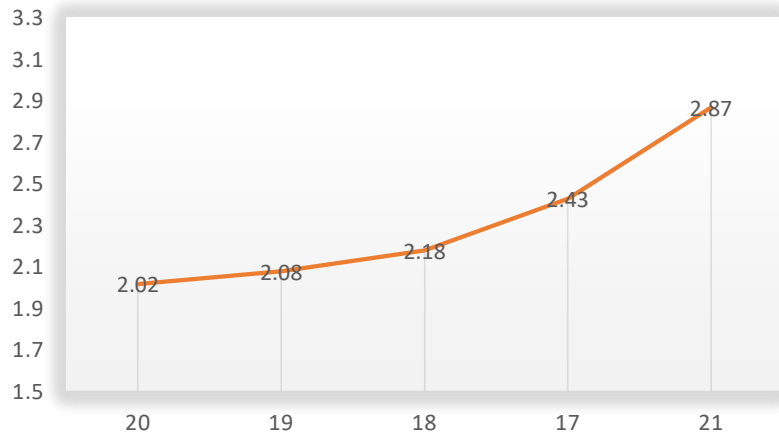
**Tabla 23: Factor 2 en IFD 2. N, rango, media y desviación estándar**

Nº Preg.	Enunciado	N	Min	Máx	Media	SD
17	El proceso de evaluación es complejo y poco claro	61	1	5	2,43	0,805
18	Genera inseguridad, dudas sobre lo que hay que realizar	61	1	4	2,18	0,785
19	Es injusto frente a otros procesos de evaluación	61	1	5	2,08	0,988
20	Las correcciones han sido poco claras	61	1	4	2,02	0,764
21	La valoración que hace el profesor es subjetiva	61	1	5	2,87	1,087

*Elaboración propia*

En IFD 2, se obtuvieron resultados de media todos por debajo de 3. Se podría afirmar que los estudiantes de IFD 2 acuerdan poco o nada con las afirmaciones. Se podría pensar positivamente en relación a cómo perciben su proceso de evaluación de la práctica docente. Es decir que si hay poco o nada de acuerdo con esta afirmaciones, se reafirmaría la idea en relación con el Factor 1, donde los estudiantes valoraban muy positivamente el proceso de evaluación vinculado a sus aprendizajes.

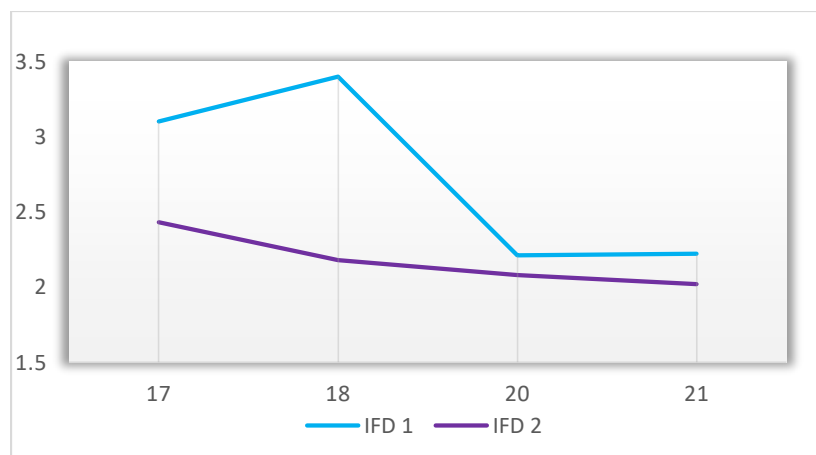
**Figura 16: Valor de media de Factor 2 en IFD 2 según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

En el gráfico 10 se pueden observar los valores de media con relación a F2 de ambas instituciones, lo que permite observar que todos los valores son mayores en IFD 1.

**Figura 17: Valor de media de Factor 2 en ambas instituciones según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

Al igual que con el análisis del gráfico 8, visualizamos que la variable instituto podría ser significativa a la hora de hacer un análisis más exhaustivo de los datos. En este caso el hecho de que sean mayores los valores de media en IFD 1 que en IFD 2 y por tratarse de un factor que

mide aquellos procesos que no contribuyen a la adquisición de aprendizajes, podemos pensar que los primeros encuentran mayores dificultades en este sentido.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en el estudio realizado por Gallardo y Carter (2016) que trata sobre la evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado. En este estudio los estudiantes también consideran que este tipo de evaluación tiene más ventajas que desventajas.

### 3.3.2.3 Análisis del Factor 3: Evaluación formativa

#### 3.3.2.3.1 Instituto de formación docente 1

En la tabla 24 podemos observar los diferentes valores de media y desviación estándar (m y sd) obtenidos sobre este factor para IFD 1:

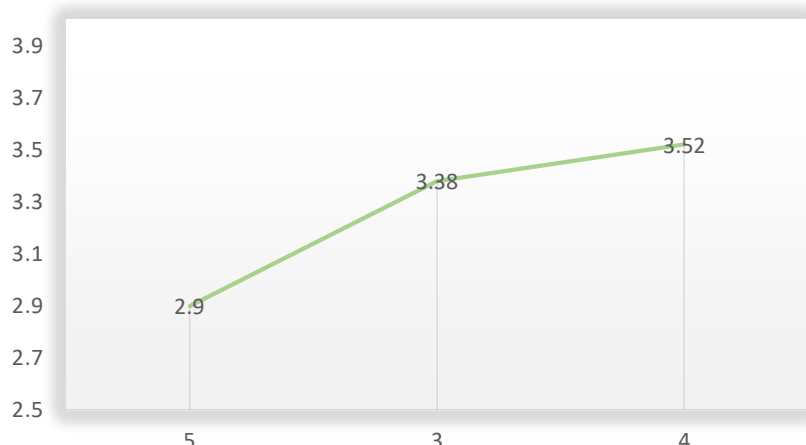
**Tabla 24: Factor 3 en IFD 1. N, rango, media y desviación estándar**

Nº Preg.	Enunciado	N	Min .	Máx.	Media	SD
3	Se realizan procesos de evaluación continua (evaluación de actividades y/o documentos durante el desarrollo de la asignatura)	42	1	5	3,38	1,103
4	Se utilizan procesos de evaluación formativa (el profesor corrige las actividades y/o documentos informando sobre cómo mejorar y corregir errores)	42	1	5	3,52	1,194
5	Las observaciones realizadas y/o actividades demandadas pueden derivar en su repetición para mejorarla	42	1	5	2,90	1,165

*Elaboración propia*

Podemos decir en relación con este factor, que los estudiantes de IFD 1 consideran en términos generales que la evaluación de la práctica es formativa ya que las medias están cercanas a 3, a excepción de la afirmación 6 en la que el valor fue inferior (m= 2,90). El mayor valor se obtuvo en la afirmación 5 (m= 3,52; sd= 1,194), lo que significaría que los estudiantes en términos generales reciben información sobre cómo han realizado una tarea y cómo podrían mejorarla.

**Figura 18: Valor de media de Factor 3 en IFD 1 según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

### 3.3.2.3.2 Instituto de formación docente 2

A continuación presentamos la tabla de media y desviación estándar para el factor 3 (F 3):

**Tabla 25: Factor 3 en IFD 2. N, rango, media y desviación estándar**

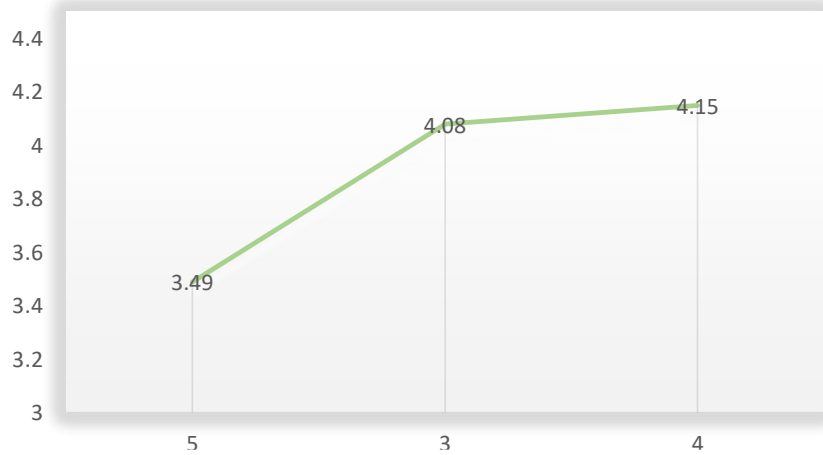
N° Preg.	Enunciado	N	Min	Máx	Media	SD
3	Se realizan procesos de evaluación continua (evaluación de actividades y/o documentos durante el desarrollo de la asignatura)	60	2	5	4,08	0,829
4	Se utilizan procesos de evaluación formativa (el profesor corrige las actividades y/o documentos informando sobre cómo mejorar y corregir errores)	61	2	5	4,15	0,792
5	Las observaciones realizadas y/o actividades demandadas pueden derivar en su repetición para mejorarla	61	2	5	3,49	0,849

*Elaboración propia*

Los valores de media para las preguntas 4 y 5 de los estudiantes de IFD 2 son mayores a 4 y la desviación estándar menor que 1. El valor más bajo de media lo obtuvo a pregunta 5, pero de todos modos es  $m = 3,45$ , con una desviación estándar también menor a 1 ( $sd = 0,849$ ). En

términos generales se puede afirmar que los estudiantes de IFD 2 acuerdan que la evaluación de la práctica docente es formativa.

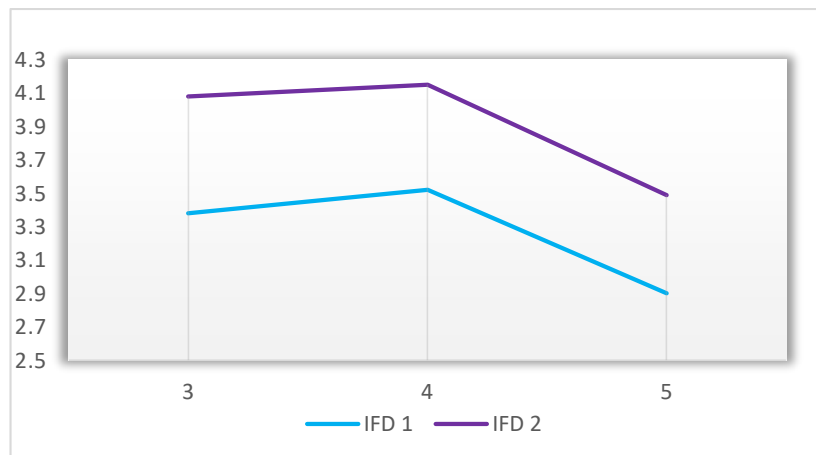
**Figura 19: Valor de media de Factor 3 en IFD 2 según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

En el gráfico 13 podemos observar los valores de media de cada enunciado de F3 en ambas instituciones. Como se deduce del gráfico, los valores de media son mayores en todos los enunciados en IFD 2.

**Figura 20: Valor de media de F3 en ambas instituciones según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

El análisis del gráfico anterior nos permite deducir que la variable instituto tiene incidencia en el grado de acuerdo que presentan los estudiantes respecto de los enunciados. Esos mayores valores que presentan los estudiantes de IFD 2 muestran que frente a los estudiantes de IFD 1 se manifiestan más acompañados, ayudados y sobre todo informados sobre sus errores y como mejorarlos, aspectos que se relacionan con la evaluación formativa.

Gutiérrez, Pérez y Pérez (2011), señalan en su estudio sobre enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en la formación inicial del profesorado de educación física, que tanto profesores, como alumnos y egresados son coincidentes en considerar que la evaluación formativa aún es baja y que los estudiantes percibían evaluaciones más tradicionales. En esto encontramos diferencias sustanciales con nuestro estudio, que se podrían explicar por tratarse de un estudio sobre la evaluación de la práctica docente específicamente, donde se ponen en juego otros dispositivos de evaluación.

#### **3.3.2.4 Análisis de Factor 4: Participación de los estudiantes en la evaluación**

Los enunciados bajo este factor pretenden conocer la percepción de los estudiantes en relación con su participación en el proceso de evaluación.

##### **3.3.2.4.1 Instituto de formación docente 1**

La tabla siguiente muestra los valores de media y desviación estándar que se obtuvieron de las respuestas de los estudiantes de IFD 1.

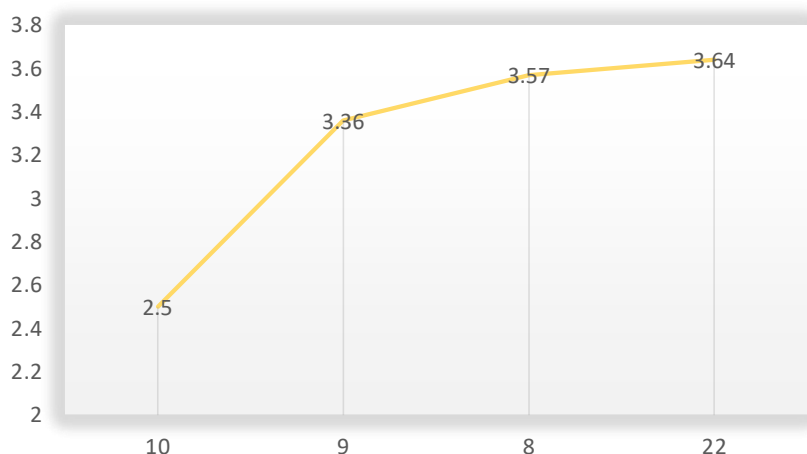
**Tabla 26: Factor 4 en IFD 1. N, rango, media y desviación estándar**

<b>N° Preg.</b>	<b>Enunciado</b>	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Máx</b>	<b>Media</b>	<b>SD</b>
<b>8</b>	Los estudiantes realizamos una valoración de nuestro propio trabajo	42	1	5	3,57	1,233
<b>9</b>	Los estudiantes evaluamos el trabajo de otros compañeros	42	1	5	3,36	1,165
<b>10</b>	La calificación de los trabajos es consensuada entre el profesor y el alumno	42	1	5	2,50	1,215
<b>22</b>	Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluación)	42	1	5	3,64	1,122

*Elaboración propia*

Los estudiantes de IFD 1 consideran que participan en buena forma del proceso de evaluación. Sin embargo se obtuvieron valores de media por debajo de 3 para el enunciado 10 ( $m= 2,5$ ;  $sd= 1,215$ ), que refiere al consenso entre docente y estudiantes con respecto a la calificación. Los valores de media son cercanos a 2, lo que indicaría que los estudiantes consideran que las calificaciones son poco consensuadas y por lo tanto se deduce que son definidas en buena medida por los docentes.

**Figura 21: Valor de Factor 4 en IFD 1 según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

#### 3.3.2.4.2 Instituto de formación docente 2

La tabla siguiente sintetiza las respuestas de los estudiantes de IFD 2 con relación al Factor 4 que pretende medir la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación.

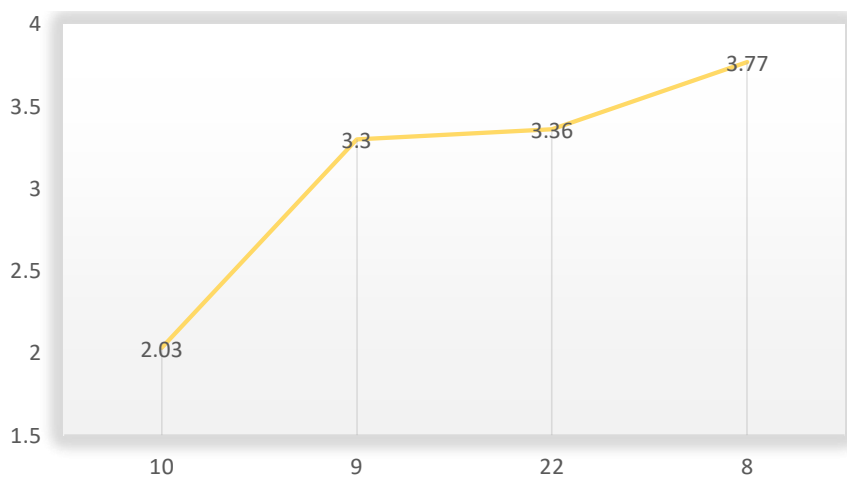
**Tabla 27: Factor 4 en IFD 2. N, rango, media y desviación estándar**

N° Preg.	Enunciado	N	Min .	Máx.	Media	SD
8	Los estudiantes realizamos una valoración de nuestro propio trabajo	60	1	5	3,77	0,963
9	Los estudiantes evaluamos el trabajo de otros compañeros	61	1	5	3,30	1,145
10	La calificación de los trabajos es consensuada entre el profesor y el alumno	60	1	4	2,03	0,974
22	Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluación)	61	1	5	3,36	0,967

*Elaboración propia*

Los estudiantes de IFD 2 consideran que participan activamente de la evaluación de acuerdo a la valoración de los diferentes enunciados propuestos en este sentido. También consideran, al igual que los estudiantes de IFD 1, que las calificaciones son poco consensuadas con los docentes, incluso presentan menores valores de media.

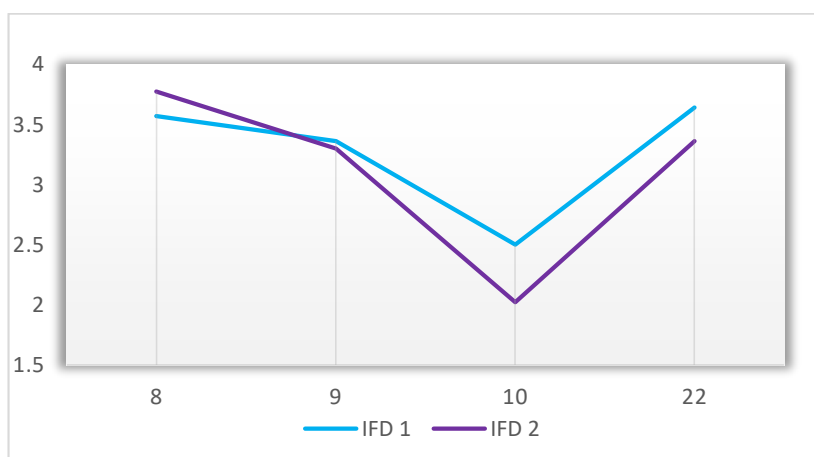
**Figura 22: Valor de media de Factor 4 en IFD 2 según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

En el gráfico 16 se muestran los valores de media de factor F4 según enunciados para ambas instituciones. En este caso salvo para el enunciado 8, los valores de media son mayores en IFD 1.

**Figura 23: Valor de media de Factor 4 en ambas instituciones según n° de enunciado**



*Elaboración propia*

Los hallazgos de Trillo y Trillo y Porto (1999) son contrapuestos con los nuestros, en el sentido que en estos estudios se constata que en el proceso de evaluación solo participaba el profesor, sin negociar ni discutir con el alumno. Martínez et al. (2017) hallaron que los estudiantes también reclaman mayor participación. Sin embargo los estudiantes de IFD 1 e IFD 2 consideran que participan activamente en este proceso.

En el estudio de Gutiérrez et al. (2011) también, en coincidencia con nuestros hallazgos, la calificación final es decidida por los profesores. Martínez et al. (2017) hallaron también que la calificación la decide el profesor. Sin embargo en la presente investigación encontramos una fuerte presencia de procesos de autoevaluación y co- evaluación en contraposición con estos estudios.

### 3.3.2.5 **Análisis de Factor 5: Conocimiento de los criterios de evaluación**

Este factor pretende medir el conocimiento por parte de los estudiantes de los criterios con los cuales serán evaluados.

#### 3.3.2.5.1 **Instituto de formación docente 1**

Se presenta en la tabla siguiente los valores de media y de desvío estándar obtenidos para este factor:

**Tabla 28: Factor 5 en IFD 1. N, rango, media y desviación estándar**

N° Preg.	Enunciado	N	Min .	Máx.	Media	SD
7	Se explican previamente los criterios de evaluación de las diferentes actividades o trabajos	42	1	5	2,93	1,045

*Elaboración propia*

Los estudiantes de IFD 1 consideran que conocen poco los criterios con los cuales han de ser evaluados (m= 2,93; sd= 1,045).

#### 3.3.2.5.2 **Instituto de formación docente 2**

**Tabla 29: Factor 5 en IFD 2. N, rango, media y desviación estándar**

N° Preg.	Enunciado	N	Min .	Máx.	Media	SD
7	Se explican previamente los criterios de evaluación de las diferentes actividades o trabajos	60	1	5	3,48	0,983

*Elaboración propia*

Los estudiantes de IFD 2 consideran que conocen previamente los criterios con los cuales van a ser evaluados ( $m= 3,48$ ;  $sd= 0,983$ )

Con relación a los estudiantes de IFD 1, la media es mayor y el desvío estándar es menor.

También encontramos diferencias entre nuestro estudio y los mencionados anteriormente, donde se constataba que la mayoría de los profesores no compartía los criterios con los cuales evaluaba, por lo tanto los estudiantes los desconocen. (Porto, Porto y Trillo, 2011)

### 3.3.3 Hipótesis

Según los resultados obtenidos anteriormente, decidimos analizarlos en su conjunto y calcular la relación que existe entre los factores considerados y la variable Instituto. Para eso utilizamos el Test de Chi cuadrado ( $\chi^2$ ), que es una medida de significación estadística. Para este estudio consideramos un nivel de significación de 0,05. Esto significa que consideramos aceptable un riesgo del 5%, es decir que aceptamos una probabilidad del 5% de que dos variables que para nuestra muestra aparezcan como asociadas, no lo estén para la población en general (Baranger, 2009).

A continuación presentamos el cuadro de análisis de Hipótesis según el Factor 1, que alude a la evaluación orientada hacia los procesos de aprendizaje. En este caso se consideró como variable dependiente al Instituto dónde los estudiantes cursan la carrera.

#### 3.3.3.1 Análisis de hipótesis factor 1

**Tabla 30: Factor 1 en ambos institutos. N, rango, m, sd,  $\chi^2$  y sig.**

N° Preg.	Enunciado	N	Min.	Máx.	Media	SD	X2	Sig
2	La evaluación que se ha planteado en la práctica favorece la adquisición de aprendizajes	100	1	5	3,85	0,796	10,770	0,029
6	La evaluación está centrada en el proceso, se le da importancia al trabajo diario	102	1	5	3,98	0,985	8,262	0,082
11	la evaluación de la práctica ofrece alternativas a todos los estudiantes	101	1	5	2,98	0,948	6,874	0,143
12	La evaluación genera aprendizajes significativos	103	2	5	3,88	0,932	3,149	0,369
13	la evaluación mejora la calidad de las clases y los trabajos realizados	102	1	5	3,78	0,971	4,001	0,406
14	En la práctica, hay relación entre la teoría y la práctica	102	1	5	4,05	0,849	6,667	0,155

15	En la práctica, se evalúan todos los aspectos posibles	102	1	5	3,63	0,943	15,662	0,004
16	En la práctica, se da seguimiento personalizado	101	1	5	3,75	0,994	14,924	0,005

Elaboración propia

Analizamos en primer lugar el enunciado n° 2 que dice “La evaluación que se ha planteado en la práctica favorece la adquisición de aprendizajes”. Desde el punto de vista estadístico podemos decir que existe diferencia significativa en la valoración de los estudiantes sobre este ítem según el instituto al que asisten, por lo que podemos inferir que se confirma la hipótesis. ( $\chi^2 = 10,770$ ; sig = 0,029).

En este sentido y con el afán de profundizar se analizaron los datos porcentuales correspondientes a esta hipótesis:

**Tabla 31: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 2**

La evaluación que se ha planteado en la práctica favorece la adquisición de aprendizajes	INSTITUTO		
	IFD 1	IFD 2	TOTAL
NADA	2,6%		1%
POCO	12,8 %		5,1%
ALGO	20,5%	18,3%	19,2%
BASTANTE	46,2%	65,0%	57,6%
MUCHO	17,9%	16,7%	17,2%
	100%	100%	100%

Elaboración propia

De la tabla anterior surge que el 15,4% de los estudiantes de IFD 1 considera que la evaluación de la práctica docente no favorece en nada o muy poco (considerada su sumatoria) la adquisición de aprendizajes, mientras que en IFD 2 no hay estudiantes que tengan esta apreciación. El 65% de los estudiantes de IFD 2 considera que la evaluación de la práctica favorece bastante la adquisición de aprendizajes. Podemos apreciar entonces que existen diferencias significativas en torno a la consideración por parte de los estudiantes en este sentido.

Encontramos también diferencias significativas en la apreciación de los estudiantes de ambos institutos con referencia a la evaluación de todos los aspectos posibles de la práctica ( $\chi^2 = 15,662$ ; sig = 0,004). También se puede decir que existe una relación significativa entre lo que piensan los estudiantes sobre este ítem y el instituto en dónde cursan la carrera.

Para profundizar en este sentido también se analizan los porcentajes correspondientes:

**Tabla 32: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 15**

<i>En la práctica, se evalúan todos los aspectos posibles</i>	<b>INSTITUTO</b>		
	<b>IFD 1</b>	<b>IFD 2</b>	<b>TOTAL</b>
NADA	2,4%		1%
POCO	21,4%	5,1%	11,9%
ALGO	35,7%	22,0%	27,7%
BASTANTE	21,4%	55,9%	41,6%
MUCHO	19,0%	16,9%	17,8%
	100%	100%	100%

*Elaboración propia*

Considerando la sumatoria de las respuestas poco o nada, el 23,8% de los estudiantes de IFD 1 consideraron que esto sucede poco o nada, mientras que solo el 5,1% de los estudiantes de IFD 2 tiene esta apreciación. El 55% de los estudiantes de IFD 2 cree que se evalúan bastante todos los aspectos posibles, frente al 21,4% de IFD 1, considerados individualmente. Sobre este punto se volverá más adelante.

Encontramos diferencias significativas también en cuanto a lo que piensan los estudiantes en relación con el seguimiento personalizado que se hace de los estudiantes en la práctica ,  $x^2 = 14,924$ ; sig = 0,005, lo que confirmaría la hipótesis. Podemos afirmar entonces que existen diferencias estadísticamente significativas en relación a este ítem, que dependen del instituto donde los estudiantes cursan su carrera.

Profundizando sobre este ítem encontramos que el 35,6 % de los estudiantes de IFD 2 consideran que se da un seguimiento muy personalizado, mientras que el 9,8% de los estudiantes de IFD 1 tiene esta apreciación. En contraposición, el 24,4% de los estudiantes de IFD 1 considera que no hay seguimiento o es muy poco (considerada su sumatoria) frente al 5,1% de los de IFD 2.

**Tabla 33: Distribución porcentual por instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 16**

<i>En la práctica, se da seguimiento personalizado</i>	<b>INSTITUTO</b>		
	<b>IFD 1</b>	<b>IFD 2</b>	<b>TOTAL</b>
NADA	2,4%		1%
POCO	22,0%	5,1%	12,0%
ALGO	39,3%	18,6%	23,0%
BASTANTE	36,6%	40,7%	39,0%
MUCHO	9,8%	35,6%	25,0%
	100%	100%	100%

*Elaboración propia*

### 3.3.3.2 Análisis de hipótesis Factor 2

Como ampliáramos anteriormente, este factor hace referencia a la no contribución de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes. De su análisis estadístico surgen los siguientes resultados:

**Tabla 34: Factor 2 en ambos Institutos. N, rango, m, sd, x2 y sig**

N° Preg.	Enunciado	N	Min.	Máx.	Media	SD	X2	Sig.
17	El proceso de evaluación es complejo y poco claro	102	1	5	2,70	1,088	22,234	0,000
18	Genera inseguridad, dudas sobre lo que hay que realizar	103	1	4	2,68	1,148	35,713	0,000
19	Es injusto frente a otros procesos de evaluación	103	1	5	2,14	0,991	3,427	0,489
20	Las correcciones han sido poco claras	102	1	4	2,10	0,885	5,771	0,217
21	La valoración que hace el profesor es subjetiva	102	1	5	2,87	1,096	0,870	0,929

*Elaboración propia*

Encontramos que según los valores de x2 y sig. habría 2 afirmaciones que tienen relevancia desde el punto de vista estadístico en cuanto a la significación de la relación entre variables.

Las afirmaciones 17 y 18 que tienen relevancia desde el punto de vista estadístico en cuanto a la significación de la relación entre variables (x2 = 22.234 y sig. = 0,000 para el enunciado 17 y x2 = 35,713 y sig.= 0,000 para el enunciado 18).

En este sentido elaboramos la tabla 30 de distribución porcentual, con la intención de profundizar el análisis sobre el enunciado 17:

**Tabla 35: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 17**

<i>El proceso de evaluación es complejo y poco claro</i>	<b>INSTITUTO</b>		
	<b>IFD 1</b>	<b>IFD 2</b>	<b>TOTAL</b>
NADA	14,6%	11,7%	12,9%
POCO	19,5%	40,0%	31,7%
ALGO	24,4%	43,3%	35,6%
BASTANTE	24,4%	3,3%	11,9%
MUCHO	17,1%	1,7%	7,9%
	100%	100%	100%

*Elaboración propia*

En cuanto al enunciado 17, el valor de x2 es de 22,234 y el sig. tiene un valor de 0,000 por lo que desde el punto de vista estadístico podemos afirmar que existe relación significativa entre el

instituto donde se cursa la carrera y la percepción de los estudiantes con respecto a la evaluación como un proceso complejo y poco claro.

Al profundizar porcentualmente con respecto a la afirmación “El proceso de evaluación es complejo y poco claro”, encontramos que el 41,5% de los estudiantes de IFD 1 concuerda bastante o mucho (considerada su suma), mientras que solo el 5% de los estudiantes de IFD 2 está en esta situación.

**Tabla 36: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 18**

	INSTITUTO			
		IFD 1	IFD 2	TOTAL
<b>Genera inseguridad, dudas sobre lo que hay que realizar</b>	NADA	9,5%	18,3%	14,7%
	POCO	11,9%	51,7%	35,3%
	ALGO	26,2%	25,0%	25,5%
	BASTANTE	33,3%	5,0%	16,7%
	MUCHO	19,0%		7,8%
		100%	100%	100%

*Elaboración propia*

Lo mismo podemos decir con respecto a la afirmación 18: “Genera inseguridad, dudas sobre lo que hay que realizar”. En cuanto a los valores de  $\chi^2 = 35,713$  y  $\text{sig.} = 0,000$ , estarían indicando que hay una relación estadísticamente significativa entre ambas variables. En este caso, más de la mitad de los estudiantes de IFD 1 están bastante o muy de acuerdo con esta afirmación (52,3%), encontrándose un 19% en esta última situación (muy de acuerdo). En el caso de IFD 2, no hay ningún estudiante que esté muy de acuerdo con la afirmación y solo el 5% está bastante de acuerdo

### 3.3.3.3 Análisis de hipótesis de Factor 3

El Factor 3 hace alusión a la evaluación formativa. En este sentido se analizan tres enunciados desde el punto de vista estadístico:

**Tabla 37: Factor 3 en ambos Institutos. N, rango, m, sd, x2 y sig**

N° Preg.	Enunciado	N	Min.	Máx.	Media	SD	X2	Sig.
3	Se realizan procesos de evaluación continua (evaluación de actividades y/o documentos durante el desarrollo de la asignatura)	102	1	5	3,79	1,008	15,395	0,004
4	Se utilizan procesos de evaluación formativa (el profesor corrige las actividades y/o documentos informando sobre cómo mejorar y corregir errores)	103	1	5	3,89	1,019	10,474	0,033
5	Las observaciones realizadas y/o actividades demandadas pueden derivar en su repetición para mejorarla	103	1	5	3,25	1,026	12,341	0,015

*Elaboración propia*

El enunciado 3 alude a procesos de evaluación continua durante todo el desarrollo de la práctica. Desde el punto de vista estadístico existe una relación significativa entre las variables enunciado e instituto ( $x^2= 15,395$  y sig. = 0,004).

Cuando analizamos porcentualmente las variables, obtenemos la siguiente información:

**Tabla 38: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 3**

<b>Se realizan procesos de evaluación continua (evaluación de actividades y/o documentos durante el desarrollo de la asignatura)</b>	<b>INSTITUTO</b>			
		<b>IFD 1</b>	<b>IFD 2</b>	<b>TOTAL</b>
NADA	9,5%			4,0%
POCO	4,8%		5,1%	5,0%
ALGO	38,1%		15,3%	24,8%
BASTANTE	33,3%		45,8%	40,6%
MUCHO	14,3%		39,9%	25,7%
	100%		100%	100%

*Elaboración propia*

En IFD 1, el 9,5 % de los estudiantes considera que no se realizan procesos de evaluación continua, mientras que en IFD 2 no encontramos estudiantes en esta situación. También observamos diferencias significativas entre las respuestas positivas de los estudiantes, ya que mientras el 85,7% de los estudiantes de IFD 2 (sumatoria de respuestas bastante y mucho)

acuerda bastante o mucho con la afirmación, solo el 47,6% de estudiantes de IFD 1 están en esta situación.

Los resultados en cuanto a la relación entre la variable instituto y el enunciado 4, que habla de la corrección de actividades informando sobre cómo mejorar y corregir errores son significativos, ya que los valores de  $\chi^2$  y sig. demuestran que estadísticamente están relacionadas ( $\chi^2 = 10,474$  y sig. = 0,033).

**Tabla 39: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 4**

	INSTITUTO			
		IFD 1	IFD 2	TOTAL
<b>Se utilizan procesos de evaluación formativa (el profesor corrige las actividades y/o documentos informando sobre cómo mejorar y corregir errores)</b>	NADA	7,1%		2,9%
	POCO	14,3%	3,3%	7,8%
	ALGO	19,0%	15,0%	16,7%
	BASTANTE	38,1%	45,0%	42,2%
	MUCHO	21,4%	36,7%	30,4%
		100%	100%	100%

*Elaboración propia*

Si profundizamos porcentualmente en relación con este enunciado podemos sacar conclusiones similares que con el anterior. El 7,1% de los estudiantes de IFD 1 no acuerda en nada y el 14,3% lo hace poco con la afirmación que alude a los procesos de evaluación formativa referido a corrección de actividades y/o documentos y su informe sobre cómo mejorarlos. En IFD 2 no encontramos estudiantes que no acuerden nada, y solo un 3,3% acuerda poco. En contraposición, si observamos a los estudiantes que acuerdan bastante o mucho con la afirmación, encontramos que en IFD 1 el 59,5% está en esta situación. Si bien podríamos considerar que este es un alto porcentaje, en IFD 2 en cambio, el 81,7% está bastante o muy de acuerdo con la afirmación, lo que muestra una valoración muy positiva de la evaluación formativa.

**Tabla 40: Distribución porcentual por instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 5**

	INSTITUTO			
		IFD 1	IFD 2	TOTAL
<b>Las observaciones realizadas y/o actividades demandadas pueden derivar en su repetición para mejorarla</b>	NADA	14,3%		5,9%
	POCO	21,4%	15,0%	17,6%
	ALGO	31,0%	28,3%	29,4%
	BASTANTE	26,2%	48,3%	39,2%
	MUCHO	7,1%	8,3%	7,8%
		100%	100%	100%

*Elaboración propia*

En la última pregunta vinculada a este factor encontramos también diferencias significativas por instituto. El 35% de los estudiantes de IFD 1 no acuerdan nada o muy poco con la afirmación, mientras que solo el 15% de los estudiantes de IFD 2 acuerdan poco. También observamos diferencias significativas desde el punto de vista porcentual en los valores mayores de acuerdo. El 33,3% de los encuestados de IFD 1 está bastante o muy de acuerdo con la afirmación mientras que en el caso de IFD 2, lo hace el 56,6% de los estudiantes. Desde el punto de vista de la relación estadística entre variables, encontramos que existe significativa relación entre la pregunta y la variable instituto.

### 3.3.3.4 Análisis de hipótesis Factor 4

Los enunciados del Factor 4 se vinculan, como ya hemos explicitado, con la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación. Si relacionamos los enunciados con la variable Instituto surgen los siguientes resultados:

**Tabla 41: Factor 4 en ambos Institutos. N, rango, m, sd, x2 y sig**

N° Preg.	Enunciado	N	Min.	Máx.	Media	SD	X2	Sig.
8	Los estudiantes realizamos una valoración de nuestro propio trabajo	102	1	5	3,69	1,081	3,755	0,440
9	Los estudiantes evaluamos el trabajo de otros compañeros	103	1	5	3,32	1,148	4,159	0,385
10	La calificación de los trabajos es consensuada entre el profesor y el alumno	102	1	5	2,23	1,098	6,271	0,180
22	Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluación)	103	1	5	3,48	1,037	6,011	0,198

*Elaboración propia*

Los valores de x2 y de sig para los enunciados 8, 9, 10 y 22 no presentan diferencias estadísticamente significativas que demuestren relación entre las variables pregunta e instituto (x2 = 3,755 y sig. = 0,440; x2 = 4,159 y sig. = 0,385; x2 = 6,271 y sig. = 0,180; x2 = 6,011 y sig. = 0,198, para los enunciados 8, 9, 10 y 22 respectivamente).

Elaboramos las tablas siguientes que muestran la distribución porcentual por instituto para cada enunciado de acuerdo al instituto.

En los dos primeros enunciados, como muestran las tablas 42 y 43, no encontramos grandes diferencias porcentuales que ameriten análisis.

**Tabla 42: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 8**

		<b>INSTITUTO</b>		
<b>Los estudiantes realizamos una valoración de nuestro propio trabajo</b>		<b>IFD 1</b>	<b>IFD 2</b>	<b>TOTAL</b>
	NADA	7,1%	1,7%	4,0%
	POCO	14,3%	10,2%	11,9%
	ALGO	19,0%	20,3%	19,8%
	BASTANTE	33,3%	47,5%	41,6%
	MUCHO	26,2%	20,3%	22,8%
		100%	100%	100%

*Elaboración propia*

**Tabla 43: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 9**

		<b>INSTITUTO</b>		
<b>Los estudiantes evaluamos el trabajo de otros compañeros</b>		<b>IFD 1</b>	<b>IFD 2</b>	<b>TOTAL</b>
	NADA	9,5%	6,7%	7,8%
	POCO	14,3%	18,3%	16,7%
	ALGO	19,0%	31,7%	26,5%
	BASTANTE	45,2%	28,3%	35,3%
	MUCHO	11,9%	15,0%	13,7%
		100%	100%	100%

*Elaboración propia*

Un dato llamativo que se desprende de la tabla 44 es que la mitad de los estudiantes de IFD 1 y el 67,8% de los estudiantes de IFD 2 considera que está nada o muy poco de acuerdo en que las calificaciones son consensuadas con el profesor. Aun cuando existen diferencias considerables desde el punto de vista porcentual, no se puede decir estadísticamente que el instituto donde estudian es un factor determinante. Volveremos sobre este punto más adelante en el apartado 3.4.

**Tabla 44: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 10**

		<b>INSTITUTO</b>		
<b>La calificación de los trabajos es consensuada entre el profesor y el alumno</b>		<b>IFD 1</b>	<b>IFD 2</b>	<b>TOTAL</b>
	NADA	26,2%	35,6%	31,7%
	POCO	23,8%	32,2%	28,7%
	ALGO	31,0%	23,7%	26,7%
	BASTANTE	11,9%	8,5%	9,9%
	MUCHO	7,1%		3,0%
		100%	100%	100%

*Elaboración propia*

Lo mismo acontece con el enunciado que alude a la participación en la propia evaluación como se muestra en la tabla 45. El 64,3% de los estudiantes de IFD 1 considera que participa bastante o mucho en su evaluación, mientras que el 47,7% de los estudiantes de IFD 2 tiene esta percepción. Las diferencias porcentuales son importantes pero no tienen relación significativa

desde el punto de vista estadístico. Si relacionamos estos resultados con los de la pregunta anterior parecen ser contradictorios. Sin embargo, el hecho que los estudiantes realicen actividades o procedimientos de autoevaluación no significa que éstos tengan incidencia en las calificaciones finales.

**Tabla 45: Distribución porcentual por Instituto según respuesta de los estudiantes al enunciado 22**

		<b>INSTITUTO</b>		
		<b>IFD 1</b>	<b>IFD 2</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluación)</b>	NADA	7,1%	3,3%	4,9%
	POCO	7,1%	15,0%	11,8%
	ALGO	21,4%	35,0%	29,4%
	BASTANTE	42,9%	36,7%	39,2%
	MUCHO	21,4%	10%	14,7%
		100%	100%	100%

*Elaboración propia*

### 3.3.3.5 Análisis de hipótesis Factor 5

El Factor 5 se relaciona con el conocimiento por parte de los estudiantes de los criterios con los que son evaluados. En la tabla siguiente mostramos cálculos estadísticos vinculados a  $x^2$  y sig.

**Tabla 46: Factor 5 en ambos Institutos. N, rango, m, sd,  $x^2$  y sig**

<b>N° Preg.</b>	<b>Enunciado</b>	<b>N</b>	<b>Min.</b>	<b>Máx.</b>	<b>Media</b>	<b>SD</b>	<b><math>X^2</math></b>	<b>Sig.</b>
<b>9</b>	Se explican previamente los criterios de evaluación de las diferentes actividades o trabajos	102	1	5	3,25	1,041	7,697	0,103

*Elaboración propia*

De lo anterior se desprende que no se puede considerar que haya relación estadística significativa entre el enunciado y el instituto donde el estudiante cursa su práctica.

En la tabla siguiente observamos las respuestas representadas porcentualmente a fin de profundizar el análisis.

**Tabla 47: Distribución porcentual por Instituto según la respuesta de los estudiantes al enunciado 7**

<i>Se explican previamente los criterios de evaluación de las diferentes actividades o trabajos</i>	<b>INSTITUTO</b>			
		<b>IFD 1</b>	<b>IFD 2</b>	<b>TOTAL</b>
	NADA	9,5%	1,7%	5,0%
	POCO	21,4%	13,6%	16,8%
	ALGO	42,9%	35,6%	38,6%
	BASTANTE	19,0%	32,2%	26,7%
	MUCHO	7,1%	16,9%	12,9%
		100%	100%	100%

*Elaboración propia*

En cuanto a la explicitación por parte de los docentes de los criterios con los cuales van a ser evaluados los estudiantes, el 64,3% los de IFD 1 piensan que son explicitados poco o algo, mientras que los de IFD 2 representan casi la mitad de los estudiantes. El 49,1% de los estudiantes de IFD 2 considera que son bastante o muy explicitados, dividiéndose casi a la mitad en este sentido. En IFD 1 en cambio, los que consideran que son explicitados bastante o mucho representan el 26,1%. Las diferencias porcentuales parecen ser abultadas en este aspecto, pero no a nivel de significación estadística. Igualmente, vale la pena atender estas diferencias

### **3.4 Triangulación de datos**

La triangulación de datos obtenidos mediante la aplicación de las diferentes técnicas de investigación nos permitió vincular las diferentes miradas sobre la evaluación de la práctica docente en la formación de profesores de Educación Física: la prescripción curricular institucional, la mirada docente y la mirada de los estudiantes. Mediante este procedimiento se buscó contrastar la información recaba con la intención de darle validez a los hallazgos obtenidos así como también construir un cuerpo sólido de datos.

En este sentido se decidió vincular en **un primer nivel de análisis**, los hallazgos relacionados con las prescripciones curriculares respecto del modelo elegido y las concepciones docentes referidas a este tema. Para ello elaboramos la tabla 48 donde se pueden observar estos aspectos. Extrajimos algunos fragmentos tanto de los documentos como de los discursos docentes que fueran representativos del pensamiento colectivo.

**Tabla 48: Relación entre prescripciones curriculares y discurso docente**

	IFD 1		IFD 2	
<b>Plan de estudios</b>	Modelo Crítico reflexivo o práctico	<i>La educación física implica los aspectos perceptivos-motores, expresivos, comunicativos, afectivos y cognitivos de las personas. Por tal razón, en la formación de los profesionales del área, resulta relevante el abordaje crítico y reflexivo de los contenidos específicos.” (Plan de estudios 2004)</i>	Enfoque por competencias	Se listan competencias
<b>Programa P.D 1 y evaluación</b>	Modelo Crítico reflexivo	<i>“la importancia que la evaluación se constituya para todos sus actores (equipo de docentes, practicantes, y aprendices escolares) como verdadera instancia de profundización permanente de las diferentes tareas de la profesión de enseñar” (Programa práctica docente 1, 2017)</i>	Enfoque por competencias	<i>“Orienta la organización de los contenidos, estableciendo mecanismos de evaluación continua, basados en situaciones problemas de la realidad auténticas, en función de lo disciplinar, social, actitudinal etc.” (Programa práctica docente 1, 2017)</i>
<b>Concepciones docentes respecto del plan y al programa de PD</b>		<i>“Queremos que sea un enfoque emancipatorio, o crítico ponele, es nuestro deseo. No sé si funciona (...)la evaluación de la práctica docente en IFD 1 en teoría, tiene que ver con la posibilidad de justificar lo que se hace y el cómo se hace lo que se hace y el para qué se hace eso que se hace en virtud en que acontezca la práctica” C11</i>	Enfoque por competencias  Otro enfoque	<i>“Un enfoque integrado”(…)“tratamos de ver en las competencias que va desarrollando el alumno, los progresos que tiene en relación a ese momento inicial en el cual comienza la práctica, y tener una mirada amplia con respecto no solo a conocimiento sino los recursos que moviliza para llevarlos adelante.” C12  “yo lo que debería estar muy asociado a lo práctico – teórico y a lo teórico – práctico en la evaluación” D712</i>
<b>Reuniones de coordinación</b>		<i>“en la agenda creo que está permanentemente considerado, naturalmente considerado, porque se entiende a la evaluación como una práctica que forma parte de la enseñanza” D111</i>		<i>“pero creo yo que desde un lugar bastante operativo. Creo que tendrían que tener un lugar más pensar en conjunto la evaluación del estudiante, y no tanto desde que la coordinación informe sobre cuál es el carné, cuáles son las competencias. Creo yo que el orientador, que es de hecho el que está más cantidad de horas con el alumno en la cancha por así decirlo, tiene que involucrarse mucho más con el diseño” D512</i>

*Elaboración propia*



Cuando preguntamos a los estudiantes dos palabras con las que asociaban a la evaluación de su Práctica docente, mencionaron 53 palabras diferentes, de las cuáles “aprendizaje” apareció 11 veces ( 13,41%), “enseñanza” 7 veces (8,54%), “proceso” 4 veces (4,88%), “observación”, “experiencias”, “continua” e “incierto” , 3 veces cada una y “supuestos”, “práctica”, y “teoría” 2 veces cada una. El resto de las palabras 1 sola vez cada una.

Si comparamos las palabras que con más frecuencia eligieron los estudiantes de IFD 1 con las elegidas por docentes y coordinadora de la misma institución encontramos que existe una relación.

Lo mismo acontece cuando vinculamos las palabras elegidas por los estudiantes y los profesores de IFD 2

**Tabla 50: Palabras elegidas por los docentes de IFD 2**

<b>Docente</b>	<b>Palabras</b>
<b>D1I2</b>	Proceso, acompaña enseñanza - aprendizaje
<b>D2I2</b>	Comparación respecto a modelo
<b>D3I2</b>	Conceptualizar en función del rendimiento
<b>D4I2</b>	Proceso
<b>D5I2</b>	Aprendizaje
<b>D6I2</b>	Contrastar con un ideal
<b>D7I2</b>	Vídeo: va cambiando
<b>C12</b>	Proceso

*Elaboración propia*

En el caso de los estudiantes de IFD2, aparecieron 55 palabras diferentes, y la que aparece con más frecuencia (24 veces) es “proceso”, lo que representa un 20% del total. Le sigue en frecuencia la palabra “aprendizaje”, que aparece 6 veces, ayuda 6 veces, seguimiento y orientación 5 veces y conocimiento y control 4 veces. También aparecen 3 veces cada una las palabras acompañamiento y competencias.



En primer lugar relacionamos las percepciones de los estudiantes obtenidas del análisis de factor 1, 2 y 3, definidos en los resultados de la encuesta con la caracterización docente sobre el proceso de evaluación para IFD 1

En relación con el Factor 1, los estudiantes de IFD 1 consideran que en términos generales la evaluación contribuye en buena medida con el aprendizaje, genera aprendizajes significativos y vincula a la teoría con la práctica. Para el Factor 2, que habla de que la evaluación no contribuye al proceso de aprendizaje encontramos dos datos llamativos: el enunciado 17, que trata sobre el proceso de evaluación complejo y poco claro y el siguiente, que habla de la inseguridad que genera la evaluación, presentan un valor de media superior a 3, lo que indicaría que los estudiantes acuerdan en buena medida con las afirmaciones. Para el Factor 3, que vincula a las afirmaciones que versan sobre la evaluación formativa, los estudiantes en términos generales consideran que la evaluación de la práctica docente es formativa. Si a su vez lo vinculamos con las palabras que con más frecuencia eligieron los estudiantes, podemos decir que existe coherencia, ya que “aprendizaje” y “enseñanza” son las más mencionadas. Cuando comparamos estos resultados con el discurso de los docentes de IFD 1 encontramos también que consideran que la evaluación favorece al aprendizaje y la visualizan como un proceso de seguimiento del estudiante con intenso diálogo según pudimos resumir. La diferencia radica fundamentalmente en que mientras que para los estudiantes este proceso es poco claro y complejo y genera inseguridad, los docentes no lo visualizan así, sino como mencionábamos anteriormente. Es decir que en este caso no encontramos acuerdo entre lo que piensan estudiantes y docentes respecto de la claridad, complejidad y seguridad que genera el proceso de evaluación.

El mismo recorrido lo hicimos para IFD 2, donde encontramos que los estudiantes para los factores 1 y 3 arrojaron resultados de media cercanos a 4 o superiores, lo que indica que consideran que la evaluación contribuye en buena forma con su aprendizaje, genera aprendizajes significativos, vincula a la teoría con la práctica y es formativa. Con relación al factor 2 de anti - evaluación, la media fue en todos los casos inferior a 3 por los que valoran en buena forma todo el proceso de evaluación. Si lo relacionamos además con las palabras que han elegido los estudiantes con más frecuencia, que son “proceso” y “aprendizaje”, encontramos también una fuerte coherencia. A su vez, y comparando estos resultados con el discurso de los docentes, encontramos también concordancia en términos generales.

Si nos centramos en segunda instancia en el Factor 4 de la encuesta de estudiantes, que alude a la participación de los estudiantes en su evaluación, mientras los docentes de práctica de IFD 1 consideran que los estudiantes participan activamente y durante todo el proceso como se observa en la tabla 35, los estudiantes son coincidentes en 3 de los cuatro ítems sobre los que fueron consultados, con valores de media mayores a 3. Sin embargo, en relación con la calificación, consideran que en buena medida esta no es consensuada.

En IFD 2, la mayoría de los docentes cree que los estudiantes participan activamente, sobre todo en los momentos que llaman de “reflexión”. Otros creen que participan durante todo el proceso y una docente considera que lo hacen muy poco, tal como fue expuesto en apartados anteriores.

En este sentido los estudiantes tienen, para 3 de 4 preguntas, valores de media superiores a 3, obteniendo el mayor valor en el enunciado que se vincula con la autoevaluación. En este sentido, docentes y estudiantes se muestran alineados. Para el ítem relacionado con la calificación consensuada, la media es menor que 3, coincidentemente con IFD 1.

El último factor analizado es el relacionado con el conocimiento por parte de los estudiantes de los criterios de evaluación. Los profesores de IFD 1 explicitaron que no solo comparten los criterios de evaluación con los estudiantes sino que también los revisan y/o construyen juntos. Los estudiantes acuerdan poco con esta afirmación, ya que el cálculo de media para este enunciado es menor a 3.

En el caso de IFD 2, manifiestan compartir los criterios de evaluación y en algún caso construir junto con ellos. Los estudiantes se expresaron, coincidiendo con esta afirmación, ya que el cálculo de media está en el entorno de 3,5.

De lo anterior se puede desprender que si bien los docentes pueden tener la intención de que sucedan algunas cosas con respecto a la evaluación, existe una brecha entre las declaraciones de intencionalidades y lo que realmente se hace (Perrenaud, 2008). Las razones podrían encontrarse en los aspectos que fueron mencionados en el apartado de análisis de la entrevista docente como tensiones en relación a la evaluación. Estas refieren fundamentalmente al ingreso masivo de estudiantes y a la apertura del sistema que incluye a los docentes adscriptores.

En síntesis, para el primer nivel de análisis que refería a la relación entre el análisis de los planes de estudio y de los programas de práctica docente de ambas instituciones, concretamente de evaluación a la evaluación, y las manifestaciones docentes en relación a las prescripciones curriculares encontramos algunas relaciones. Sobre todo existe coincidencia en IFD 1 entre el programa de la Práctica docente y el discurso docente en este sentido. No queda del todo clara la prescripción curricular en relación con el modelo del Plan de estudios, ya que encontramos evidencia de predominancia del paradigma práctico. En el caso de IFD 2, mayoritariamente los docentes identifican al modelo de competencias, coincidentemente con el Plan de estudios y el programa de la práctica docente.

En un segundo nivel de análisis encontramos que las palabras elegidas por docentes y estudiantes muestran un cierto grado de relación, lo que en cierta forma mostraría que el discurso de los estudiantes puede estar permeado por el de los docentes.

Además también estas palabras son congruentes con los datos obtenidos de la encuesta, en cuanto a la consideración de la evaluación como formativa, vinculada al aprendizaje. En el caso de IFD 1 además coincide con la incertidumbre que en algunos perciben los estudiantes respecto de la evaluación.

En un tercer nivel de análisis y en relación con la caracterización de la evaluación, en general encontramos coincidencia entre el discurso docente y las percepciones de los estudiantes, pero

en IFD 1 encontramos diferencias. Los estudiantes entienden que el proceso de evaluación es poco claro, complejo y genera confusión, mientras los docentes no lo manifiestan así. En IFD 2 en cambio, son coincidentes.

En cuanto a la participación de los estudiantes en su proceso de evaluación, encontramos diferencias entre docentes y estudiantes de ambas instituciones respecto de la calificación. Mientras los docentes piensan que los estudiantes participan en el proceso, los estudiantes consideran que la calificación la decide el profesor. Esto es coincidente con el discurso de D712, que manifiesta que la nota no la deciden lo estudiantes.

Con relación a si los docentes comparten los criterios de evaluación, en IFD 1 estudiantes y docentes no son coincidentes, tomando posiciones bastante alejadas, ya que los profesores consideran que no solo los comparten sino que también los elaboran con ellos. En IFD 2 en cambio, tanto estudiantes como docentes entienden que son compartidos.

## 4 CONCLUSIONES

En función de los datos y las evidencias obtenidas, organizaremos los hallazgos de la tesis de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación.

**En primer lugar**, consideraremos los hallazgos referentes a los modelos de evaluación en la Formación de Licenciados en educación Física en Montevideo.

El análisis de los planes de estudio y los programas permitió identificar los modelos a los que están alineados las principales instituciones de formación de Licenciados en Educación Física: Modelo práctico y crítico en IFD 1 y modelo basado en competencias en IFD 2, en correspondencia al paradigma práctico.

Además, pudimos también identificar los modelos de evaluación que se sustentan en los mismos paradigmas mencionados anteriormente.

Concluimos que en el caso de IFD 2, si bien desde el plan de estudios se identifica el enfoque por competencias desde un abordaje reflexivo y crítico, éste no se ve reflejado en el mismo plan o en el programa, que parece estar más ajustado a un paradigma práctico.

**En segundo lugar**, consideraremos los hallazgos obtenidos en relación con las concepciones y representaciones docentes respecto de la evaluación de la práctica docente en la Formación de Licenciados en Educación Física.

Las concepciones docentes en los dos centros están mayoritariamente alineadas a los modelos institucionales y en consecuencia a la evaluación formativa, orientada al aprendizaje y participativa.

En relación a esto surgen algunas tensiones: en IFD 1 la puesta en práctica de las prescripciones curriculares se ponen en duda por las docentes. Una de las razones que manifiestan es en relación a la cantidad de estudiantes, que se asume como abultada, lo que dificulta el seguimiento. Otra de las razones se relaciona con la presencia de docentes adscriptores, figura nueva que participa en la práctica docente desde hace poco tiempo y no pertenece al ámbito universitario, lo que produce tensiones entre el saber profesional y académico que deben ser armonizadas. Además surge la necesidad de revisar el formato en virtud de las circunstancias, como por ejemplo la irregularidad en el dictado de clases por parte de los estudiantes.

Por otra parte en IFD 2 también fueron identificadas tensiones. En este caso están vinculadas al modelo que permea el currículum en primer lugar. Se plantea la duda si es un modelo crítico o es un modelo técnico. También surge como tensión el posible desconocimiento por parte de los docentes del modelo curricular. Además surgen tensiones vinculadas a las reuniones de coordinación docente en relación con la evaluación: son caracterizadas por los docentes como reuniones operativas donde la reflexión es escasa o inexistente. Identificamos además otra tensión referida a la coordinación entre orientadores que comparten los mismos estudiantes, que en ocasiones no coinciden en cuanto a sus concepciones. En este sentido la

coordinadora de la práctica docente tiene una visión diferente, rescatándola las reuniones como instancias reflexivas.

A su vez, del discurso docente referido a sus concepciones y representaciones sobre la evaluación de la práctica docente, encontramos que la relación entre las palabras, metáforas y caracterización que realizan es mayoritariamente fuerte, y en algunos casos media. No se encontraron casos de débil relación. Esto significa que el discurso de los docentes individualmente considerado es compacto y coherente aun cuando verse sobre concepciones diferentes.

**En tercer lugar**, expondremos los hallazgos vinculados a las percepciones de los estudiantes con relación a la evaluación de su práctica docente.

El análisis de las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación de su práctica docente también nos permitió conocer su mirada sobre este tema, que resulta trascendente para tener una visión más acabada sobre evaluación de la práctica docente. Del mismo surgieron algunos datos interesantes que resumiremos:

Los estudiantes de ambas instituciones consideran que la evaluación de la práctica docente favorece al aprendizaje y estos son significativos. Sin embargo cuando pusimos en consideración la variable instituto, se observó que existían diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems.

- Surge de las encuestas que el 50% de los estudiantes de IFD 1 y el 67.8% de los estudiantes de IFD 2 percibe que no existen acuerdos con la calificación que propone el profesor.
- Otro dato importante a destacar es que los estudiantes de ambas instituciones conocen previamente los criterios con los que serán evaluados.

Cuando se introduce la variable Instituto como independiente, al analizar los resultados surgen algunos datos que vale la pena rescatar:

- en cuanto al enunciado que establece que la evaluación de la práctica favorece la adquisición de aprendizajes, se encontraron diferencias estadísticamente significativas. El 15.4% de los estudiantes de IFD 1 considera que no favorece en nada o muy poco, frente al 0% de IFD 2.
- También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación con el enunciado que establece que en la práctica se evalúan todos los aspectos posibles. Mientras que el 23.8% de estudiantes de IFD 1 piensa que esto sucede poco o nada, solo el 5.1% de los estudiantes de IFD 2 tiene esta apreciación.
- Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al enunciado sobre el seguimiento personalizado de los estudiantes en la práctica. El 35.6% de los estudiantes de IFD 2 considera que se da un seguimiento muy personalizado, frente al 9.8% de los estudiantes de IFD 1 que tienen esta percepción.
- En cuanto al enunciado que versa sobre la complejidad y claridad del proceso de evaluación, también se encontraron diferencias. El 41.5% de los estudiantes de IFD 1

considera que es un proceso complejo y poco claro frente al 5% de los estudiantes de IFD 2 que percibe eso.

- También más de la mitad de los estudiantes de IFD 1 considera que el proceso de evaluación genera inseguridad y dudas, frente al 5% de estudiantes de IFD 2 que se encuentra en esa situación.
- En IFD 1 casi el 10% de los estudiantes piensa que no se realizan procesos de evaluación continua frente al 0% de IFD 2.
- El 85.7% de estudiantes de IFD 2 considera que la evaluación de la práctica es continua, frente al 47.6% de IFD 1.
- En cuanto a la consideración de la evaluación de la práctica como formativa, también encontramos diferencias. El 81,7% de los estudiantes de IFD 2 considera que lo es, frente al 59.5% de los de IFD 1.
- El 35% de los estudiantes de IFD 1 considera que no se repiten actividades para mejorarlas, frente al 15% de estudiantes de IFD 2 que piensa eso.

De la triangulación de datos obtenidos de las diversas fuentes y técnicas utilizadas, surge que:

- Los profesores identifican los modelos y paradigmas que explicitan en los textos curriculares, aun cuando en IFD 2, surgen diversas posiciones docentes respecto de enfoque por competencias.
- Del análisis de las palabras elegidas por profesores y estudiantes encontramos que las más elegidas son coincidentes en ambos casos, lo que podría indicar que el discurso de los estudiantes se ve permeado por el de los docentes.
- En cuanto a la caracterización de la evaluación, encontramos similitudes entre docentes y estudiantes de ambas instituciones. Ambos consideran mayoritariamente que los docentes comparten los criterios de evaluación y que ésta es formativa. También que genera aprendizajes significativos. Encontramos diferencias significativas en cuanto a la consideración de docentes y estudiantes de IFD 1 en relación a algunos aspectos. Mientras que para los estudiantes el proceso de evaluación es complejo, poco claro y que genera inseguridad, los docentes lo visualizan como un proceso de seguimiento e intenso diálogo. En ambas instituciones, aunque con variantes, los profesores consideran que los estudiantes participan activamente del proceso de evaluación. Los estudiantes, aun cuando coinciden en parte con estas afirmaciones, consideran que en la determinación de la calificación no tienen participación, por lo que sigue siendo una potestad del profesor.

Entendemos a la evaluación como un acto educativo trascendente en la formación de los futuros docentes que no podemos separar de la enseñanza.

Conocer y comprender la evaluación de la primera práctica docente en la formación de licenciados en Educación física en nuestro país desde la perspectiva de los docentes y de los estudiantes nos ayudará a mejorar nuestras propias prácticas de enseñanza y de evaluación.

También, teniendo en cuenta el alcance limitado de esta investigación, se abren las puertas a futuras investigaciones en este sentido, así como otras han sido inspiración para ésta.

### **Limitaciones de la tesis**

El trabajo desarrollado presenta algunas limitaciones, algunas de las cuales son fruto de las decisiones metodológicas que tomamos en el proceso de investigación.

En primer lugar consideramos la evaluación de la práctica docente desde la dimensión de las concepciones y representaciones de los docentes, y las percepciones de los estudiantes, vinculadas al cómo evaluar, debido a la necesidad de acotar el tema de estudio. Sería interesante conocer además qué y para qué se evalúa en estas prácticas.

En segundo lugar, hubiera sido interesante incluir la dimensión de las prácticas de evaluación desde el propio quehacer de los docentes, y no limitado a su discurso sobre sus prácticas. En este sentido incluir como instrumento de investigación a la observación podría haber ampliado en buena forma la comprensión sobre el tema de estudio. Sobre todo nos resulta particularmente interesante el momento de reflexión entre docentes y estudiantes, aun cuando ya ha sido estudiado.

Por todo lo anterior, los resultados del presente trabajo deben interpretarse como una aproximación al tema de estudio, que sin dudas tiene múltiples aristas posibles de ser abordadas e investigadas.

Cómo posibles líneas de investigaciones futuras sería de interés profundizar como objeto de estudio en el funcionamiento y las características de los espacios de coordinación que comparten los docentes. También los momentos en que docentes y estudiantes, como participantes de los procesos formativos, acuerdan en relación a la evaluación.

## 5 BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, J. (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez Méndez, J. (2009). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 206 - 236). Madrid: Morata.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2007). Enfoque Metodológico Cualitativo (Cap.II). En Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (eds). *Investigación Educativa I*. Afefce: Ecuador
- Baranger, D. (2009). *Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social*. Editorial Universitaria Cátedra: Posadas.
- Barbier, J. (1999). *Prácticas de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Bizquera, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación superior*. Madrid: Morata.
- Blázquez Sánchez, D. (2017). *Cómo evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: Editorial Inde.
- Bustamante, M., & Donoso, S. (2006). Percepción de los docentes chilenos acerca del programa de escuelas focalizadas: elementos para el análisis de una política educativa de acción positiva. *Educacao e pesquisa*. V32. n.2, 293 - 310.
- Camilloni R. W. de, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Capelletti, G. (2010). La evaluación por competencias. En R. Anijovich, *La evaluación significativa* (págs. 177 - 203). Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Castejón Oliva, F., Santos Pastor, M., & Palacios Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. Obtenido de *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol.15, N° 58.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Castrejón, F., López Pastor, V., Julián, J., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de medicina y ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 238 - 246.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente*. Montevideo: Sudamericana Uruguay S.A.
- Contreras Jordán, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. España: Inde.
- Contreras, O., Ruiz, L., Zagalaz, M.L. & Romero, S. Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física. Incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista universitaria de formación del profesorado*. N° 45, pp. 141 - 149.

- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: Sage.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de Educación* N° 33, 71-89.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Enaudeau, C. (1999). *La paradoja de la representación*. Buenos Aires: Paidós.
- Figueras, S., Caplonch, M., Blázquez, D., & Monzonís, N. (2016). Competencias básicas y educación física: estudios e investigaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, N° 123, 34 - 43.
- Forland, O., Moad, & Fusche. (2014). Theory and practice in the context of practicum: The perspectives of Norwegian physical education students teachers. *European Physical Education Review* N° 20, 165 - 178.
- Gairín Sallán, J., García San Pedro, M., & Silva García, P. (2009). Prácticas en evaluación por competencias en la universidad. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/41004015\\_Practicas\\_en\\_evaluacion\\_por\\_competencias\\_en\\_la\\_universidad](https://www.researchgate.net/publication/41004015_Practicas_en_evaluacion_por_competencias_en_la_universidad)
- Gallardo, F., & Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. n° 29*, 258 - 263.
- García San Pedro, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Cuadernos de trabajo social* 16, 11 - 28.
- Gimeno Sacristán, J. (s/f). *Qué significa el currículum*. Valencia: Adelanto de libro.
- Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires: Stadium.
- Goodson, I. (2000). *El camino del currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Gozález, M., Toja, B., Fernández, M., & Alvariños, M. (2008). Competencias profesionales en el currículo universitario para la formación de profesionales en la titulación de ciencias de la actividad física y el deporte: un estudio desde la asignatura de Prácticum. *Fitness Performance*, 413 - 421.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guerra, M. Á. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de las prácticas*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e intereses*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A. de Ediciones.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Superior de Educación Física. (2004). Obtenido de Plan de estudios Licenciatura en Educación Física: <http://isef.edu.uy/ensenanza/planes-de-estudio/>
- Instituto Universitario Asociación Cristiana de jóvenes. (2012). Obtenido de Plan de estudios: [http://www.iuacj.edu.uy/index.php/carreras/licenciatura\\_educacion\\_fisica#plan\\_de\\_estudios](http://www.iuacj.edu.uy/index.php/carreras/licenciatura_educacion_fisica#plan_de_estudios)

- Instituto Universitario Asociación cristiana de Jóvenes. (2011). Nuevo Plan de estudios. Material entregado a profesores.
- Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes. (2012). Plan de estudios para MEC.
- Kuhn, T.S. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2007). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lalor, J., Lorenzi, F., & Rami, J. (2015). Developing Professional Competences through assessment: Constructivist and reflective practice in Teacher - training. *Eurasian Journal of Educational Research* N° 58, 46 - 66.
- Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11 - 33). Buenos Aires: Paidós.
- López Pastor, V. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación de competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de docencia universitaria*, Vol. 9. N° 1. 159 - 173.
- Mansilla, J., Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles educativos*. Vol. 35. N° 139, 25 - 39.
- Martínez, L., Martín, M., & Caplonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario a través de una práctica crítica. *Cultura y Educación*. Vol. 21. N° 1. 95 - 106.
- Martínez, L., Santos, M., & Castejón, F. (2017). Percepciones del alumnado en Educación Superior sobre la evaluación inicial en Educación Física. *Retos*. n°32, 76 - 81.
- Mc Millan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa 5ª edición. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Nakasone, G. E. (2011). *Enseñanza de la música: creatividad y metáforas*. [Tesis]. Montevideo: Universidad ORT. Recuperado de <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/69606>
- OCDE. (2005). Definición y selección de competencias clave. resumen ejecutivo. Obtenido de <http://deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Pastorino, I., & Sarni, M. (2010). ¿Qué deporte en la escuela? *Revista universitaria de la educación física y el deporte*, Vol. 3, 41 - 48. Obtenido de <https://doi.org/10.28997/ruefd.v0i3.25>
- Paukner, F., Sanhueza, S., & San Martín, V. (2012). Evaluación de la práctica docente en la Reforma Educacional chilena. *Educ. Educ.*, Vol. 15, N° 3, 345 - 362.
- Pereyra, A., & Corbo, E. (2012). *La práctica profesional como eje articulador del futuro docente. Estudio comparativo de los modelos de práctica profesional en la formación de Licenciados en Educación Física, Recreación y Deporte*. Montevideo: Grupo Manganga.
- Pérez Gómez, Á. I. (2009). ¿Competencias o pensamiento práctico? la construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 59 - 102). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Ángel I.; Soto, Encarnación; Serván María José. (2010). La evaluación como aprendizaje en el prácticum de secundaria. En Á. Pérez Gómez, *Aprender a enseñar*

*en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en educación secundaria* (págs. 165 - 182). Barcelona: Graó.

- Perrenoud, P. (2001). La formación de docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*. Vol 14, N° 3, 513 - 523.
- Rodriguez, A. (2014). Modelos de orientación que circulan en el ámbito de práctica docente de Magisterio y de Educación Física, en escuelas de práctica de la ciudad de Maldonado. Tesis de Maestría.
- Rodriguez, E. (2003). Teorías implícitas del profesorado y Modelos de Formación Docente. Una aproximación desde la investigación en el Marco de la Reforma Educativa en Uruguay. *Contexto educativo: Revista digital en investigación y nuevas tecnologías*. N° 28. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749106>
- Rodriguez, L. (2008). *La práctica docente en la formación de profesores de educación física, La orientación de la práctica*. [Tesis]. Montevideo: Universidad Ort.
- Rodriguez, L., Sarni, M., & Recagno, M. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en Educación Física escolar*. Montevideo.
- Sales, M. T., Rodriguez, L., & Sarni, M. (2014). *Educación: ¿es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación educativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES. Bogotá: Arfo editores e impresores Ltda.
- Sarni, M. (2006). La evaluación en la educación física escolar (Tesis de maestría). Montevideo: Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga.
- Sarni, M. (2017). Evaluación de aprendizaje, conocimiento e ideología. Evaluación y acreditación universitaria. *Jornadas de Investigación en educación superior*. Montevideo.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Sebastiani, E., Santesmases, J., Capell, M., Campos, J., & Blázquez, D. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en ciencias de la actividad física y el deporte*. Catalunya: Agencia per a la Qualita del Sistema Universitari de Catalunya.
- Shablico, D. (2013). *La evaluación de los aprendizajes: un estudio sobre las modalidades aplicadas en la formación de profesores del Instituto de Profesores Artigas*. [Tesis]. Montevideo: Universidad ORT. Recuperado de <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/75765>.
- Soares, C. L. (1996). Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista paulista Educação Física*. Vol. 2, 6-12.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Vaillant, D. (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. *Cuadernos de PREAL* N° 25, 2 - 47.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Ateridades*. vol.4. n° 8, 47 - 53.

- Zabalza, M., & Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. *Actas del IV Symposium de Prácticas celebrado en Poio*, 17 - 63. Pontevedra.
- Zapatero, J., González, M. D., & Campos, A. (2013). La evaluación por competencias en Educación Física: Modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado. *Ágora para la educación física y el deporte*, N° 3, 180 - 196. Obtenido de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/23761>.

## **ANEXOS**

Anexo 1: Pauta de entrevista a docentes

Anexo 2: Formulario de encuesta de estudiantes

## ANEXO 1

### PAUTA DE ENTREVISTA PARA PROFESORES

Sexo:

Edad:

Egresado de:

Año de egreso:

Facultad/es en la/s que trabaja:

Facultad/es en la/s que trabaja en práctica docente:

Formación:

Años de experiencia docente en la Facultad:

0 – 5     6 – 10     11 – 15     16 – 20     más de 20

Cantidad de unidades de práctica en las que trabaja:

1. ¿Con qué palabras relacionas al concepto evaluación?
2. Con respecto al modelo de evaluación de la PD, ¿cómo podrías explicarlo?
3. Podrías indicar brevemente y en función de tu experiencia ¿Cómo caracterizarías tu proceso evaluación a los estudiantes de la práctica docente?
4. En síntesis: ¿Cómo evalúas a los estudiantes de la práctica docente?
5. En relación a ese proceso de evaluación:
  - ¿En qué momentos evalúas a los estudiantes durante el período de práctica docente?
  - ¿Qué instrumentos de evaluación utilizas en cada momento?
  - ¿Qué acciones tomas cuando los estudiantes no logran alcanzar los objetivos?
  - ¿Compartes con los estudiantes los criterios con los cuales son evaluados? ¿En qué momentos?
  - ¿Participan los estudiantes del proceso de evaluación? ¿Cómo?
6. ¿La evaluación forma parte de la agenda en las reuniones de coordinación docente? Contame cómo?
7. ¿La institución tiene orientaciones curriculares explícitas sobre la evaluación?

8. ¿Has recibido formación específica en relación a la evaluación educativa en tu formación de grado?
9. Con relación a las prácticas y los modelos de evaluación muchos profesores piensan en metáforas... en tu experiencia docente ¿relacionas tus prácticas de evaluación con alguna metáfora?, por ejemplo, un río?, un mosaico?, una lupa? algunos estudios hasta han mencionado un revólver, ¿qué te sugieren esas imágenes?
10. ¿Ha realizado cursos de evaluación en los últimos 2 años?
11. ¿Qué desafíos te parece que enfrentan los profesores al evaluar la práctica docente?
12. ¿Modificarías algo en relación al proceso de evaluación actual de la práctica docente?

## ANEXO 2

### RELEVAMIENTO DE LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Con la finalidad de estudiar la evaluación de la práctica docente, te pedimos que respondas con sinceridad a las siguientes preguntas. El cuestionario es ANÓNIMO, garantizando su CONFIDENCIALIDAD. Gracias por tu colaboración!

Instituto	ISEF	IUACJ	
Semestre que cursas	4to	6to	
Edad			
Sexo	F	M	Otro
¿Has cursado anteriormente la práctica docente?	SI	NO	
¿Has cursado la materia evaluación de los aprendizajes o similar?	SI	NO	CURSANDO

- 
1. **ANTES DE COMENZAR:** Piensa en dos palabras con las que asocias a la evaluación de la práctica docente \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. BREVEMENTE: ¿qué significan para ti esas dos palabras asociadas a la evaluación?

---

---

**A continuación se presentan una serie de afirmaciones en las que deberás seleccionar el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a cada una de las frases:**

2. La evaluación que se ha planteado en la práctica favorece la adquisición de aprendizajes
- |      |      |      |          |       |
|------|------|------|----------|-------|
| Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
|------|------|------|----------|-------|

Con respecto al sistema de evaluación en general, indica las veces que se han cumplido o no las siguientes afirmaciones durante la asignatura:

3. Se realizan procesos de evaluación continua (evaluaciones de actividades y /o documentos durante el desarrollo de la asignatura).	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
--	------	------	------	----------	-------

4. Se utilizan procesos de evaluación formativa (el profesor corrige las actividades y/o documentos informando sobre cómo mejorar y corregir errores).	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
--	------	------	------	----------	-------

5. Las observaciones realizadas y/o actividades demandadas pueden derivar en su repetición para mejorarlas.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
---	------	------	------	----------	-------

6. La evaluación está centrada en el proceso, se le da importancia al trabajo diario.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
---	------	------	------	----------	-------

7. Se explican previamente los criterios de evaluación de las diferentes actividades o trabajos.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
--	------	------	------	----------	-------

*Con respecto a tu experiencia de participación como estudiante en relación al proceso de evaluación, indica en qué medida se realizan las siguientes actividades (desde Nada hasta Mucho):*

8. Los estudiantes realizamos una valoración de nuestro propio trabajo (Autoevaluación).	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
--	------	------	------	----------	-------

9. Los estudiantes evaluamos los trabajos de otros compañeros (co evaluación).	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
--	------	------	------	----------	-------

10. La calificación de los trabajos es consensuada entre el profesor y el alumno.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
---	------	------	------	----------	-------

*Finalmente, señala el grado de acuerdo o de desacuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la práctica docente:*

11. La evaluación de la práctica ofrece alternativas a todos los estudiantes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
12. La evaluación genera aprendizajes significativos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
13. La evaluación mejora la calidad de las clases o los trabajos realizados	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
14. En la práctica, hay relación entre la teoría y la práctica.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
15. En la práctica, se evalúan todos los aspectos posibles	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
16. En la práctica, se da seguimiento personalizado.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
17. El proceso de evaluación es complejo y poco claro	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
18. Genera inseguridad, dudas sobre lo que hay que realizar.	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
19. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
20. Las correcciones han sido poco claras	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

21. La valoración que hace el profesor es subjetiva

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

22. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluación)

Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
------	------	------	----------	-------

23. ¿Deseas realizar algún aporte en relación a la evaluación de la práctica?

---

---

---

---

**Agradecemos mucho tu colaboración**