

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Tesina

La evaluación en ISEF desde la perspectiva del docente

Luciana CANTERA
Gastón PEREYRA
David PÉREZ

Tutora: Profa. Adj., Mag. Mariana Sarni

Seminario: “Evaluación y evaluación en Educación Física”

Montevideo, Diciembre, 2017

Índice

Resumen	3
Introducción	4
Objetivos	8
Objetivos generales.....	8
Objetivos específicos	8
Marco teórico y conceptual	9
Capítulo 1. Los documentos	9
Capítulo 2. Formación docente	11
Capítulo 3: Evaluación	18
Capítulo 4. Evaluación, enseñanza y aprendizaje	25
4.1 Enseñanza	25
4.2 Aprendizaje	28
4.3 Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad	33
Reseña metodológica	35
Análisis	38
1.1. Aspectos generales y técnicos de la evaluación	38
1.2. Preguntas que incomodan	42
1.3. Participación de los alumnos en la evaluación: ¿ficción o realidad?	55
1.4. Integralidad de funciones universitarias: caminos inciertos	58
1.5. Los problemas asociados a la evaluación del aprendizaje universitario	62
Conclusiones	67
Bibliografía	72
Anexo.....	75
1. Formulario enviado vía email	75
2. Análisis descriptivo de datos generales obtenidos de formulario web	81
3. Prototipo de cuestionario para las entrevistas en profundidad.	88
4. Entrevistas desgravadas	93

Resumen

A partir de 2006, la Universidad de la República (UdelaR), incluyó entre sus servicios al Instituto Superior de Educación Física (ISEF), único centro de formación profesional docente del país que a la fecha posee tal calidad, asunto atípico al menos para Uruguay. Sus estudiantes casi en su totalidad se volcaron a la enseñanza de la Educación Física, cuestión que inevitablemente los colocará, entre otras prácticas educativas, a la práctica de la evaluación. En este escenario y entre otros objetos, entendemos necesario considerarla atentamente a efectos de su investigación, por soler ser una práctica que naturalizada –generalmente empleada técnicamente y a modo de instrumento- es incluida en los cursos para valorar el aprendizaje de aquello que fuera enseñado, y en general, calificar el pasaje de nivel.

La investigación que se presenta, hace foco en el estudio de las prácticas de evaluación del aprendizaje de los profesores y profesoras de ISEF, puntualmente en (a) sus sentidos, (b) sus formas y (c) las relaciones que sus docentes proponen en ellas con actividades de investigación y/o de extensión, atentos al marco contextual en el que se ubican, es decir, la universidad.

Emplea una metodología de corte mixta, aunque con énfasis cualitativo. Entre los procedimientos de rastreo y búsqueda de información se emplearon un cuestionario on-line aplicado a nivel nacional, análisis de documentos y entrevistas que fueron concentradas en el recorte del grupo de docentes estudiados, situados en esta oportunidad en la sede de Montevideo.

Intentando desentramar los complejos fondos de esta práctica es que nos adentramos en este recorrido. Los hallazgos de este primer estudio dan cuenta de que mucho queda por hacer en relación con el tema de la evaluación en ISEF, como servicio universitario. Para poder avanzar en una verdadera transformación de la evaluación es que resulta necesario conocer y comprender la situación actual.

Palabras claves

Evaluación del Aprendizaje, Educación Física, Universidad, Formación Profesional Docente.

Introducción

...aunque la Universidad investiga desde el cosmos en su conjunto hasta el más pequeño micro organismo, pocas veces centra su mirada sobre sus propias prácticas, en concreto, sobre la evaluación que se practica en sus aulas, por eso tomamos la decisión de hacer una revisión e investigación puertas a dentro de nuestra institución (Santos Guerra, M.1999, p.385)

La presente investigación buscara conocer y desentramar los sentidos y significados de las prácticas de evaluación que son llevas a cabo por los docentes del ISEF, y en particular, la relación que éstas establecen con las actividades del docente en la universidad: extensión e investigación.

Existe un casi total vaciamiento académico sobre de las concepciones de evaluación manejadas por los docentes de la UdelaR. Un rastreo de antecedentes sobre la temática, ubican una primera publicación que aborda aspectos cercanos a la problemática, *“Evaluación formativa y herramientas tecnológicas”*, que en el marco de la formación de Posgrado de la Facultad de Enfermería (FdeE) de la Universidad de la República (UdelaR), se centra en el estudio de cursos de Educación Permanente. El texto trata las actividades propuestas durante la realización del curso y su modalidad de trabajo. Se enumeran los instrumentos de evaluación utilizados y se analizan algunos de los productos generados por los participantes, así como los resultados de la evaluación del curso, intentando rastrear debilidades y fortalezas de esta experiencia. Lejos está de ser un antecedente potente para la temática, simplemente se trae a colación por tratarse de una investigación que indaga sobre la relación entre la enseñanza y evaluación en el ámbito de un curso universitario. Una segunda publicación, *“Buenas prácticas de Evaluación del aprendizaje: conocimiento e ideología”* (Sarni, M y Rodríguez, L., 2013) en la que se indaga sobre las configuraciones que llevan a una práctica de evaluación en el ámbito de formación docente a ser considerada (primero por alumnos y luego por los mismos docentes) como una buena práctica. Entendiendo a la evaluación como una *práctica para el aprendizaje* que posibilite la aprehensión, construcción y reelaboración del conocimiento de quien aprende y de quien enseña, que constituye un elemento cargado de valor político y pedagógico especialmente en la formación de formadores.

La Evaluación forma parte de las tareas usuales que se llevan a cabo en las Instituciones Educativas. Sea cual sea el objeto a evaluar es esencialmente subjetiva por ser construida y/o elegida por sujetos, es estratégica en virtud del lugar que ocupa en la toma de decisiones de la vida institucional, y a la vez, estructura y es estructurante de los procesos

de enseñar y aprender. En otras palabras, la evaluación es quizá una de las prácticas pedagógicas más compleja en materia de forma y de fondo (Sales y otros, 2014).

Más allá de las discusiones, debates y análisis críticos que se han venido dando en esta década en la materia, sus prácticas parecen aún ser empleadas en su recorte instrumental. Las formas, niegan/desconocen sus fondos, sus supuestos y en consecuencia, la acción pedagógica que se produce mediante su aplicación encuentra su techo en tal desconocimiento. Esta simplificación en su abordaje, parece poco prudente de considerar entre otras cuestiones, su impacto en torno a la comprensión (o no) del objeto evaluado, la resignificación que a partir de ello asume aquel objeto y aquel campo, y el lugar del docente –en este tipo de casos- ejecutor/aplicador de intereses externos a la realidad del aula.

Quizá el sesgo instrumental que recae sobre el control del logro del resultado, el control de aquello que debió aprenderse, justifica en nuestro país cierta ausencia de desarrollo teórico y práctico sobre *evaluación de los aprendizajes*.

En ISEF en general y en Formación Docente en particular, se ha venido realizando algún recorrido en los últimos años vinculando la investigación a intentar encontrar buenas prácticas de evaluación del aprendizaje. Costosamente halladas y analizadas, dieron cuenta de características constitutivas que las hacían ser buenas. Entre otras cosas sus formas proponían un nuevo espacio que intencionalmente habilitaba a aprender más sobre el conocimiento y el mundo.

Quizá este sea uno de los motivos que impulsan a este equipo a emprender una investigación sobre Evaluación en Educación Superior universitaria, a lo que se suma además la importancia de atender el vínculo que las formas tienen con los supuestos y con la nueva institucionalidad; esto es, el atender a incorporar, articular, o considerar en ellas, los aprendizajes/conocimientos que provienen del campo de la investigación y/o de la extensión.

Hace años venimos transitando el ISEF como estudiantes, creemos haber realizado un recorrido importante en donde fuimos partícipes de variados procesos de enseñanza y evaluación, algunos significativos para nuestro aprendizaje, nos interesó ahondar en la temática. Como centro de formación docente integrado a la universidad -caso atípico, con un fuerte trasfondo de intereses político-, la enseñanza y la evaluación no deben ser asunto menor, sino primordial, de carácter renovador y contextualizado. Se debe tener en claro se están formando futuros docentes de Educación Física. Este último es uno de los motivos que nos impulsa a investigar, rastrear, analizar y comprender las prácticas de

evaluación en ISEF. Entendemos que desentramar la situación actual en la materia aportaría elementos que transforman tanto las prácticas como la propia formación del estudiante de educación física.

Las miradas más conservadoras encuentran en la evaluación una herramienta interesante para el control de los aprendizajes y la valoración de logros, vinculado esto a la testificación, cuantificación y pasajes de grado. A su vez han surgido concepciones que entienden a la evaluación en otro sentido, relacionándola con la facilitación de la comprensión de lo aprendido y conjugando el enseñar y el aprender en una práctica que podrá o no potenciar la reelaboración del conocimiento a favor del sujeto y en estrecha relación con la sociedad a la cual pertenece. Si esta potencialización se diera tanto en lo teórico como lo práctico, estaríamos frente a lo que estudios muy cercanos en el tiempo y espacio han denominado “buena práctica de evaluación”. Por tratarse de una temática de gran complejidad y que está generando revisiones en las prácticas cotidianas del docente merece que nos detengamos en su estudio. Investigar en su campo y en sus prácticas, nos permitirá profundizar en sus sentidos, en la relación que sus dispositivos establecen respecto al conocimiento objeto de evaluación, y el significado o fondo que esta práctica propone para la comprensión de ese conocimiento.

Nos centraremos en las prácticas educativas curriculares del ISEF, puntualmente en relación con las prácticas de evaluación del aprendizaje, las que toman forma en dispositivos que con algún tipo de propósito, son puestos en marcha (y creados) por los docentes. Nos ocuparemos de saber: tipos, fondos y formas empleadas en el instituto, intentando establecer su relación con el conocimiento surgido en materia de investigación y/o la extensión, dado que el marco contextual de la UdelaR incluye en la formación universitaria tales actividades. Esto último, en el marco de un aumento exponencial en la matrícula del alumnado, por lo que se debe pensar la evaluación para la masividad, representando un desafío para el docente y el servicio en general.

Nos interpela el ¿para qué, qué y cómo se evalúan los aprendizajes?, ¿qué relación proponen los dispositivos construidos por los docentes o equipos docente con el conocimiento?, ¿qué lugar ocupa el estudiante en estas prácticas educativas, en tanto prácticas de formación?; y, estando en el marco de la universidad ¿qué papel juega el conocimiento surgido de la investigación y/o la extensión en la formulación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje?

El trabajo encuentra justificación en varias dimensiones. En la dimensión social, partiendo de reconocer la función estratégica que la evaluación posee en la sociedad y por

ende en el sistema educativo, tanto como posibilitadora de cambios o como reproductora de realidades; el modo de interacción entre los sujetos que esta práctica proponga, legitima determinado tipo de hegemonías. El grado de poder inherente a su condición, facilita la “liberación” de los sujetos en el caso de ser partícipes activos en ella, o los “opreme” si el rol propuesto para desarrollar en ella, o el asumido por el propio sujeto evaluado, es el de pasividad. Por otra parte en su inclusión dentro del Sistema Educativo, su carácter principalmente certificador y acreditador de aprendizajes ha portado históricamente una aureola de discriminación: posibilita o prohíbe, premia o sanciona, y por ello, excluye o impulsa a los evaluados dentro de algún tipo de sistema “ideal”, sistema elaborado en base a criterios sistémicos, generalmente exteriores a los sujetos. En la dimensión teórica, se suma a los estudios de la temática de las prácticas de evaluación del aprendizaje en Uruguay, en particular, en Educación Física, aportando elementos teóricos sobre el objeto en sí mismo, y eventualmente, profundizando en articulaciones posibles con la función universitaria, cuestión que a la fecha es innovador al menos en ISEF.

Finalmente se justifica en cuanto su utilidad, de entender como lo hacemos nosotros, que el ISEF se incluye dentro del colectivo de instituciones que forman académicos y/o profesionales (docentes), lo que nos enfrenta a la necesidad de pensar la evaluación como teoría y como práctica. En este sentido, acordamos con Grünberg que la profesión docente es de particular importancia por ser decisiva en la formación del capital humano de las nuevas generaciones, tanto de estudiantes como de docentes.

¹ Afirmaciones realizadas en nota periodística del Diario El País, el 11 de abril de 2010, según informe publicado en el mes de Febrero 2010 por los doctores en Sociología Marcelo Boado y Tabaré Fernández. Disponible en Internet: <http://www.elpais.com.uy/100411/pnacio-481882/nacional/muchos-malos-alumnos-eligen-la-docencia>.

Objetivos

Objetivos generales

Conocer y caracterizar las prácticas de evaluación que realizan los docentes en el Instituto Superior de Educación Física, procurando comprender los sentidos y las formas que adquieren entre quienes trabajan en la sede de Montevideo.

Objetivos específicos

- Identificar los dispositivos de evaluación empleados por los docentes del ISEF en Montevideo.
- Indagar para qué, qué y cómo se piensan las propuestas de evaluación de los docentes en Montevideo, ahondando en sus supuestos (relación evaluación – enseñanza – aprendizaje), formas y sentidos.
- Entender el rol del alumno en el proceso de evaluación que se lleva a cabo.
- Indagar posibles relaciones de la evaluación del aprendizaje, con actividades de extensión y/o investigación.

Marco teórico y conceptual

Capítulo 1. Los documentos

El presente capítulo recorta de forma descriptiva documentos que son orientadores de la temática: Ley Orgánica, Proyecto de departamentalización del ISEF, Plan de Estudio de la LEF 2004. Fueron tomados en base a su relación con la evaluación a fin de profundizar en su estudio.

Según la Ley Orgánica (nº 12.549) en las disposiciones generales del capítulo 1, la UdelaR es una persona jurídica, pública, que funcionará como ente autónomo. Como fines, la Universidad:

... tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de los profesionales científicos y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (1958, p. 1)

Uno de los derechos inherentes que menciona la ley Orgánica es la libertad de cátedra que tendrán todos los docentes de la Universidad, lo que en el artículo tres del capítulo uno lo llama libertad de opinión. Este derecho reconoce a todos los integrantes de la Universidad, dando la libertad de opinión y de crítica en todos los temas.

Tomando como documento de referencia el Borrador de articulado de Nueva Ley Orgánica de la Universidad de la República surgido en una Asamblea General del Claustro de 2010, promovida por la Comisión Directiva Central y apoyada por ADUR, en su artículo 10 entiende que la enseñanza universitaria debe de colaborar a formar personas autónomas, con aptitudes para la crítica, la propuesta y la realización personal de carácter integral, capaces de seguir aprendiendo siempre a alto nivel, ejercer activamente la ciudadanía, desempeñarse creativamente en el mundo del trabajo, acceder a la diversidad cultural y aportar a la mejora de la calidad de vida individual y colectiva (2010, p.4 y 5). A nivel de grado tiene como finalidad proporcionar una formación sustantiva que posibilite el desempeño profesional y académico dentro de un área del conocimiento definida, permitiendo el dominio de los fundamentos teóricos y las habilidades necesarias para su aplicación (2010, p.6).

Mientras que entiende que la investigación universitaria supone la creación de conocimientos originales en todos los ámbitos del saber y la cultura. Su valor es intrínseco

y universal, así como derivado de lo que puede aportar a la mejora de la calidad de vida individual y colectiva. Y la extensión universitaria consiste en la colaboración interdisciplinaria de la Universidad con otros actores para conjugar saberes distintos al servicio de la expansión de la cultura y del uso socialmente valioso del conocimiento (2010, p.5).

Es en el año 2004 en ISEF, se pone en marcha el nuevo plan de Licenciado en Educación Física, que se divide en tres áreas académicas, la técnico profesional, la de las ciencias de la educación y la de las ciencias biológicas. En base a la firma del decreto n° 594/005 en el 2005 -que empezará a tener vigencia el 1° de enero del 2006- se establece en su primer artículo que “la formación de recursos humanos y docentes de educación física correspondientes al ISEF pasará a ser competencia de la UdelaR” (2005, p.1).

El ISEF se integrará al Área de Salud de forma plena y al Área Social de forma simple. Al ingresar el instituto a la Universidad, el primero cambió sus términos de gobierno, se introduce la autonomía y el cogobierno (estudiantes, docentes y egresados) de manera más fuerte.

Factor clave del ejercicio de las funciones universitarias en el instituto fue la creación de los departamentos. Un departamento, como lo entiende la universidad, es “la unidad académica y administrativa fundamental de la Universidad, responsable directa de la investigación, la docencia y la extensión en una o varias áreas afines del saber para lo cual agrupa los recursos humanos físicos y técnicos requeridos” (ISEF, p. 1).

La creación de departamentos significó un cambio radical en cuanto a la estructuración académica. Se generan opciones y posibilidades muy diversas. El docente cambia su relación con la institución, no está atado a una materia como era anteriormente sino que ahora se inscribe al departamento, con intereses y visiones compartidas con otros docentes y otras asignaturas, (y sobre todo sujeto a lo que el presupuesto habilite) procurando abordar la producción sobre objetos, y sumándose a las actividades de investigación y de extensión. Esta nueva forma de estructuración habilita de una excelente manera la función docente universitaria.

En el Instituto existen cuatro departamentos distintos. El de Educación Física y Prácticas Corporales, Educación Física, Ocio y Tiempo libre, Educación Física y Salud y Educación Física y Deporte. El primero, “tendrá como objeto desarrollar el conocimiento acerca de las prácticas corporales puestas a funcionar dentro del campo de la educación en sus diversas y heterogéneas formaciones” (Proyecto de departamentalización, p. 2). El segundo “está orientado a desarrollar el conocimiento acerca de las prácticas humanas en

torno al tiempo social y su incidencia en la posible distinción entre tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo, incluyendo el análisis de las experiencias que se proponen y consumen en este tiempo asociadas a la educación física” (Proyecto de departamentalización, p. 3). El tercero “se orienta hacia el desarrollo de los conocimientos que abarquen la relación educación–salud. En este contexto, la salud se comprende desde una concepción de globalidad dinámica de bienestar físico, psíquico y social, centrando el tema educación en la prevención de acuerdo al perfil de formación en educación física” (Proyecto de departamentalización, p. 3). Y el cuarto “tiene como objeto fundamental desarrollar conocimiento acerca del deporte y las prácticas deportivas desde diferentes encuadres teórico prácticos y ámbitos institucionales diferenciados” (Proyecto de departamentalización, p.4).

Si hacemos foco en el plan de estudio en el cual indagaremos, es decir el Plan 2004 para la Licenciatura en Educación Física, se expresan criterios de evaluación que orientan a los docentes de las diferentes unidades curriculares al momento de pensar sus asignaturas. 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 (2004, p.4). Por ello son importantes aquellos dispositivos pensados para producir y relacionar conocimientos desde varios núcleos temáticos, entendiéndolos capaces de articular el Diseño, dotándolo de su carácter integrador. No por ello debemos dejar de lado las evaluaciones propias y pertinentes a cada disciplina, a cada docente y a cada grupo en particular. Se sugiere, dentro de las posibilidades, que se implementen de modo de favorecer la comprensión y no solamente con el propósito de la mera repetición de los contenidos facilitados por el docente (2004, p.4). De esta manera, la evaluación mantendrá la coherencia con el sentido del propio diseño en su totalidad. Ensayos, artículos, experiencias prácticas, marcos conceptuales y otros, podrán ser opciones de estos procesos. En cualquier caso, la importancia radica en explicitar las intenciones del dispositivo creado, fundamentando el porqué de su selección a los futuros egresados, entendiendo este tipo de propuestas como profundamente formativas

Capítulo 2. Formación docente

2.1. Sobre el término formación

Es pertinente el inicio de este apartado esbozando líneas que faciliten la comprensión de la terminología formación la cual antecede al rol o posición que se va a tener en este

campo del saber, es decir el de docente. Las siguientes líneas intentan ahondar en diferentes visiones que rondan sobre el término formación, a fin de comenzar a pensar su relación con la docencia.

Arturo Barraza (2007) concluye que el término formación no posee un significado unívoco. En la misma sintonía otra autora entiende que la formación abre un gran abanico de posibilidades pudiendo comprenderse como conjunto de actividades; como derecho de todo sujeto; dinámica de desarrollo personal; ponerse en forma; adquisición de conocimientos profesionales; proceso unificador de la evolución humana; proceso activo que requiere la mediación de otros; proceso de transformación; proceso social de desarrollo personal; un proceso eminentemente personal, etc. (Souto 1999).

Barraza (2007) realiza un interesante rastreo bibliográfico sobre la terminología, indicando que es abordado por cinco campos de estudio: la filosofía, la psicología laboral, el psicoanálisis, la pedagogía y la formatividad.

En el campo de la filosofía esta palabra es concepto clave y constituyente del Humanismo.

La formulación más acabada, o en término de Gadamer (1996) más profundamente desarrollada, del concepto de formación se puede encontrar en los trabajos de Hegel (citado por Yurén 2000), quien conceptualiza a la formación como *bildung*, lo que implica que la persona: a) se apropie de las normas y los órdenes institucionales existentes y los cumpla, b) se apropie de la cultura de su tiempo, y c) se configure a sí misma como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales (Barraza, 2007, p.138)

Pasando al campo de la psicología laboral existen múltiples focos de atención del término, que se detienen en variados aspectos, algunos en su carácter procesual: "desde un enfoque estratégico, la formación es un proceso integrado en la gestión de recursos humanos para servir a la estrategia de la empresa. Por eso parte de un diagnóstico de necesidades empresariales a las que se dan respuesta con las acciones formativas que deben valorarse en función de su impacto en el desempeño de su puesto de trabajo" (Guillen y Guil 1999, p.230; en Barraza, 2007, p139). Otros enfatizan en sus componentes estructurales, "la formación del personal se define como el proceso sistemático de adquisición de actitudes, conceptos, conocimientos, funciones o destrezas que dan lugar a una mejora continuada de los niveles de rendimiento laboral" (García, Rubio y Lillo 2003, p.126; en Barraza, 2007, p.139). Y por último otros lo hacen en las actividades que involucra a la formación profesional, "actividad cuyo objeto es descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria. En función de ello, quienes participan de actividades de formación profesional deberían poder comprender individual o

colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e influir sobre ellos".

Filloux (1996) en el campo del psicoanálisis asume y hace suya la concepción de formación como retorno sobre sí mismo de Hegel, pero en su perspectiva, este retorno contiene pensamientos, sentimientos y percepciones sobre uno mismo, por lo que formarse implica cuestionarse, buscar en lo profundo, en los deseos y en las fantasías para encontrar aspectos nuevos y/o zonas de ignorancia, de rechazo o de negación, que el reflejo en el otro provoca y muestra. Es por eso que la formación debe ser definida como un proceso eminentemente personal, pero que tiene como condición de realización, las relaciones entre las personas.

Continuando con el análisis conceptual y deteniéndonos más a fondo en la exhaustiva investigación de Barraza (2007) podemos encontrar una gran utilización de la formación en el campo pedagógico, aunque con poca claridad. El concepto formación es reducido a ciertos contextos y/o prácticas institucionales o a ciertos dispositivos de formación, resaltando obras de este corte como las de Davini (1997), Imbernón (1997), Alanis (2000) y Aguerro y Pogré (2001), etc.

En cambio, Ferry ha construido a la formación en su objeto puro de estudio, a grandes rasgos lo entiende como adquirir una forma, en un sentido amplio y abarcativo de todo los planos de la vida. Esa forma, de estar enfocada al campo profesional tendría como intencionalidad central cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión. Adquirir esa forma implica la adquisición de conocimientos, habilidades, ciertas representaciones del trabajo a desarrollar o de la profesión que se va a ejercer, la concepción del propio rol profesional, etc.

El sujeto es el único capaz de formarse a sí mismo o de variar de forma a forma; aunque este proceso sea propio, es posibilitado únicamente por la mediación. Las mediaciones son variadas y diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros, etc. Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo (Ferry 1997).

La formación docente debe entenderse como una cuestión de índole cultural, política, ética, pedagógica, etc. Lejos de comprenderse como un proceso lineal y acabado, debe

ser comprendido en su dimensión amplia. Este GRE ² intenta resignificar los fondos que sustentan la formación docente, (de)construir ciertas prácticas docentes profesionales que vienen arraigadas de una biografía escolar muy vinculadas a una mirada tradicional y tecnicista, proponiendo que:

(...) el docente que egrese de su formación inicial no solamente conozca a fondo los campos de conocimiento ligados a su profesión, la didáctica y las ciencias de la educación (por lo general fragmentadas y además aisladas de los campos disciplinares), sino que también tuviera la predisposición para la comprensión crítica en clave ética y compleja del contexto sociopolítico, económico y cultural nacional, regional y mundial (Documento N°6 del GRE, 2013, p.12)

La autonomía profesional será el vehículo que permitirá a los profesores/maestros ser verdadero agentes del cambio, tanto en lo educativo como en lo social, y resolver con fundamentos situaciones de incertidumbre y conflicto que resulten en la práctica. El GRE se inclina por una formación contextualizada de futuros docentes autónomos, responsables, profesionales reflexivos y críticos que promuevan la autonomía, la libertad de pensamiento y el rigor en el análisis de la realidad en sus alumnos (2013, p.15).

Estas puntualizaciones a las que llega se entienden como el resultado de un largo proceso histórico en donde la identidad del docente ha ido mutando según paradigmas hegemónicos del momento, configurando así las tradiciones docentes: la docencia como vocación, como oficio, e incluso la corriente profesionalizante, en auge actualmente.

2.2 Las Tradiciones en formación docente

Intentaremos realizar un breve recorrido por estas distintas tradiciones a fin de identificar rasgos relevantes que serán útiles a la hora de analizar y comprender las prácticas de los docentes de ISEF, entendiendo que estas lógicas allí deben de circular.

Entendemos por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 2005, p.20)

²El Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) es un grupo independiente integrado por trabajadores de la educación uruguaya, fundado en 2010, con el objetivo de profundizar en temáticas educativas; en su documento n°6 abordan el tema de la formación docente en su sentido amplio y en perspectiva con la posible creación de la Universidad Nacional de Educación (en cual el ISEF no entraría, futuro punto a considerar y analizar en este recorrido teórico).

Estaríamos según (Davini, 2005), ante cuatro tradiciones:

(a) La tradición normalizadora, encuentra su centro de la formación en obtener docentes capaces de construir las bases de las nuevas naciones (tradición surgida en el s.XIX) relacionando su figura al decir de Alliaud al término de “maestros patrioterros” (1993).

Esta tradición tiende a “normalizar” (proceso de socialización o de enculturación con marcado carácter civilizador) el comportamiento de los niños y se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de la formación y de trabajo de los docentes. Lejos del interés estaba la búsqueda de docentes con gran formación científica-técnica. En este entonces se comienza a asociar al profesor/maestro con una figura cargada de gran vocación y entrega, que leyendo entre líneas consistía nada más ni nada menos que en un funcionario del Estado, el cual tenía como función reproducir cierto modelo de educación (y por ende de país) que se le pedía, casi sin relación con la función transformadora y crítica de la educación.

(b) La académica, por su parte, está basada en ideales positivas, esta tradición se diferencia de la anterior en dos puntos principales: el primero de ellos es el conocimiento exhaustivo por parte del docente de la materia a enseñar. y el otro, consiste en que la formación en el área pedagógica no tiene relevancia, es débil e intrascendente. Cualquier persona con un tanto de “sentido común” y buena formación en la disciplina podría llevar a cabo un proceso de enseñanza (Liston y Zeichner, en Davini, 2005)

(c) Seguida en la década del 60' la tradición eficientista trajo consigo un sinnúmero de reformas educativas, y por ende en la formación docente, al servicio del incesante crecimiento económico. La escuela es el lugar creador de “recursos humanos” para ocupar los puestos de trabajo que la industria y el nuevo mundo globalizado necesita, tomándose como puntos de partida ideales tecnicistas y de eficiencia. El docente será el responsable de llevar al ámbito educativo concreto los documentos instruccionales (programas) que han sido elaborado por especialistas y que deben ser ejecutados. Claramente las decisiones sobre la enseñanza están alejadas del docente.

(d) Finalmente, encontraríamos tendencias alternativas a las tradiciones mencionadas. Entre ellas, la pedagogía crítico-social de los contenidos, en donde podemos encontrar a las asignaturas, a los alumnos, y siendo nexo entre ellos, que se encarga de contextualizar críticamente los contenidos insertos en una práctica social y de enseñanza ubicamos al docente; y la pedagogía hermenéutico-participativa, que intenta transformar las prácticas con el objetivo que los docentes piensen por sí solos pudiendo así, en paralelo formar

sujetos pensantes, libres y solidarios. Se busca por parte del docente una reflexión crítica sobre las relaciones sociales en la práctica escolar.

Todas estas tradiciones se conjugan y entremezclan en los diversos cursos que conforman las carreras de formación docente, y responden a proyectos sociales, pujas políticas y distintos grupos de interés.

Como se ha dicho anteriormente el ISEF es un servicio dentro de la Universidad de la República (Uruguay), en este país las universidades históricamente se han centrado en la formación de profesionales y no de profesores-docentes, como si ocurre en Argentina, en donde dentro de muchas universidades se brinda carreras docentes para trabajar en los últimos años de educación media y terciaria. Debido a las tradiciones que históricamente han atravesado la carrera de Educación Física de ISEF, su carrera es susceptible de ser considerada de *formación docente*, que se dedicarán una vez egresados -en gran medida- a ejercer su tarea profesional.

Davini (2005) reflexiona sobre esta mirada aportando estudios sociológicos en donde se concibe a la docencia como una semiprofesión. Ello, por no haber alcanzado rasgos básicos de una profesión, tales como un cuerpo de conocimiento consistente, fuertes lazos entre sus miembros auto organizados en asociaciones profesionales, autonomía, control de su propio trabajo aun dentro de las regulaciones legales vigentes y una ética compartida. La docencia como una semiprofesión tiene un tiempo de preparación menor que las profesiones desarrolladas, acompañadas por un menor saber profesional especializado y menor rango social (Lortie, 1963, en Terhart, 1987, por Davini, 2005)³. Resultan interesantes algunos puntos que se agregan por Sales (2014) a esta afirmación, particularmente al afirmar que la docencia no es una profesión liberal; la autora enfatiza sobre el control al que está sometido el profesor, a que su carrera está en dependencia de la evaluación de su actuación, y posee un público expectante que no es elegido por él. También, su labor se da bajo una estructuración jerárquica muy vertical que le resta autonomía.

Al decir de otros autores la formación docente y la docencia como tal, son una cuasi profesión (Tenti Fanfani, 2007) o una actividad desprofesionalizada (Tedesco, 1995, en Sales, 2014).

³ Ya hemos señalado que la docencia se origina en torno a un cuerpo de funcionarios públicos para trabajar a fin de concretar mandatos estatales de diversas índoles, en cambio las profesiones modernas son productos históricos basados en el avance de un cuerpo de conocimiento consistente.

Ahora bien, si bien la UdelaR por ley orgánica centra su tarea en la producción e investigación de saberes propios de sus campos, vinculándose a una tradición academicista para con sus prácticas de enseñanza, a partir de 2006 integra al ISEF, servicio que proviene de tradiciones e identidades distintas.

Compartiendo con los docentes de la UdelaR una de las actividades, la de enseñanza, en su caso será doblegada; hasta el ingreso, su centro se ubicaría en la formación de docentes que se ocuparían de la enseñanza de la educación física, por lo cual su tema central radicaría en enseñar en y sobre la enseñanza. Una vez dentro de la UdelaR, se suman actividades (investigación y extensión) y se duplican objetos de investigación: los del propio campo (educación física), y los de la enseñanza de ese campo (los de todas las prácticas vinculadas a la enseñanza), que coherentemente deberán ser incorporadas a su tarea pedagógica, tanto la de los académicos (docentes de ISEF) como de los profesionales (docentes egresados de ISEF).

Sumado a ello, el ISEF viene realizando sus investigaciones con una gran cercanía con los proyectos sociales, legitimándolo con la sociedad y vinculándolo fuertemente a la formación docente renovada o “novedosa” que propone el GRE para una carrera docente universitaria:

(...) el conocimiento que ella produce y distribuye tendrá como destino en gran medida su aplicación en el espacio más amplio de la sociedad y de la vida cotidiana. No puede pues por definición estar aislada de los problemas que ellas le plantean.(...) Se trataría de una nueva articulación que obliga a crear una cultura institucional de diálogo y colaboración estrecha entre profesores, investigadores, tareas de extensión, estudiantes/futuros docentes y destinatarios finales, es decir, los subsistemas, las instituciones educativas y sus actores, los grupos sociales comprometidos con una educación como derecho humano y, sobre todo, aquellos sectores perjudicados por la exclusión o discriminación, pero sin medios para formular demandas (Documento N°6 del GRE, 2013, p.19)

Debido a todo lo expuesto comprendemos al ISEF como un centro universitario de formación de profesionales para la docencia, de vanguardia en Uruguay. Se justifica como centro de formación docente por su recorrido histórico, y se sostiene universitariamente en esta calidad por la existencia de grupos de producción sobre los objetos que hacen y configuran al campo de la educación física, y sobre todo, los que hacen de su objeto de estudio el rol docente (y su formación) las trayectorias docentes, los sentidos y las formas que asumen las prácticas docentes de aquellos objetos (entre ellos la evaluación), los que en definitiva las consolidan y lo construyen; este es el lugar que nos permite referenciarlos.

Por último, haciendo foco en la labor del docente universitario encargado de la formación docente en el Instituto, es de considerar algunas condiciones las cuales cargan de sentido e intentan atender al desarrollo de la alta calidad y equilibrio entre las funciones de dicha formación: dominio de los saberes propios de su área disciplinaria con perspectiva actualizada de la temática, capacidad de aplicabilidad en variados contextos, visión humanista de la enseñanza en el contexto de la realidad social y cultural que le da marco, etc. (Rectorado, 2012, p.50-51).

Capítulo 3: Evaluación

3.1. Evaluación educativa

La evaluación es una temática del ámbito educativo que provoca interés en todos sus participantes o allegados. Constituye mucho más que un simple dispositivo puesto en marcha, muchas veces cuesta entender la repercusión e incidencia que puede tener, por este motivo es que hay pujas de poder en torno a ella. Al entender de Sarni et al (2008), si observamos a la evaluación desde una perspectiva crítica podríamos pensar que el docente debería focalizarse en la búsqueda de modelos que den respuesta coherente y conjuntas al qué, al para qué y al cómo de la evaluación, entendiendo que esto repercute de forma contundente en la vida de los estudiantes que estén siendo parte de este proceso educativo. Desde este enfoque crítico la evaluación se transforma en un elemento precursor de rasgos positivos de la cultura escolar (comprendida desde niveles iniciales a universidad) y de cambios profundos y fundamentales (Santos Guerra, 2017, p.22).

Gimeno Sacristán (1986 y 1992) y Miras y Soleé (1990) entienden que en cualquier proyecto pedagógico o curricular la evaluación tiene un papel trascendental. Para ellos la evaluación cumple variadas funciones dentro del sistema educativo, entre ellas, controlar a los alumnos, seleccionar estudiantes, valorar los aprendizajes, contenidos y procesos curriculares, gestionar el sistema educativo. En la forma de evaluar se pone de manifiesto la relevancia que tiene para el docente una u otra manera de aprender, así como el modo en que promueve los aprendizajes (cómo enseñar y cómo aprender).

Reforzando esta idea Santos Guerra afirma: “(...) una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ellas las concepciones y los métodos de enseñanza (...)” (2017, p.15), debido a esto es que también consideramos de relevancia en los siguientes apartados adentrarnos en lo que son los temas del aprendizaje y enseñanza.

Usualmente las evaluaciones hacen foco en el grado de aprendizaje de los contenidos presentados por el docente, esta visión se la puede considerar tradicional y sin duda es la de mayor tradición en el ámbito universitario. No se debe pasar por alto el polémico binomio del éxito/fracaso educativo, ya que los resultados obtenidos de una evaluación de contenidos (pre)considerados por los paradigmas dominantes como relevantes, son traspolados al ámbito social, reproduciendo escalafones y diferenciaciones. Santos Guerra entiende que “la evaluación tiene una dimensión sociológica ya que se convierte en la criba que selecciona a los estudiantes y permite o impide su avance en las siguientes etapas del sistema” (2017, p.16).

Según Velázquez y Hernández (2005) la imagen pedagógica y social de una disciplina, en nuestro caso la formación en Educación Física, termina siendo perfilada por los variados aspectos que caracterizan las actividades de evaluación propios de la disciplina, lo que a su vez dan cuenta del significado y sentido que ella (la disciplina) posee en el contexto social.

(...) los resultados de la evaluación indican- al menos en teoría- lo sustancial de la cantidad y calidad de aprendizajes que han realizado los alumnos y las alumnas. Su expresión en términos de calificaciones académicas no solo supone una calificación del alumnado en función de las correspondientes categorías académicas (aprobado, notable), sino que también el éxito de las pruebas de evaluación da lugar a la acreditación social de que los alumnos han adquirido- al menos supuestamente- un determinado capital de conocimientos capacidades y actitudes considerados culturalmente valiosos. Y tal acreditación constituye primero en el ámbito académico, y posteriormente, en los ámbitos social y profesional, un pasaporte sin el que difícilmente se podrá progresar hacia las posiciones más elevadas de tales ámbitos (...)
(Velázquez y Hernández, 2005, p.85)

Debido a todo esto consideramos a la evaluación una problemática de gran complejidad y tensión, constituyéndose en un tópico áspero de tratar tanto para algunos docentes como estudiantes.

3.2. Teorías de la evaluación

La teoría no es sino una práctica a la que se impone una nueva forma de auto reflexividad. La teoría es precisamente una actividad humana que se flexiona sobre sí misma, limitada a una nueva clase de auto reflexividad. Y, al absorber ésta auto reflexividad, la misma actividad se transforma (...). (Eagleton, (1990), en Carr, 1996, p.63).

Las teorías de la evaluación surgen en respuestas de los paradigmas dominantes en cierto contexto histórico, es decir están empapadas de las cuestiones culturales que allí ocurren. Sales & Torres afirman: “como toda práctica social la evaluación no es algo exterior a nosotros con existencia propia sino que es más bien un significado intersubjetivo, consecuencia de una construcción histórica y social determinada” (1993. Pág. 2).

Los citados autores organizan dos corrientes o vertientes bien distintas una de otra en materia de teorías de la evaluación: una de carácter positivista, que nombran *estructural funcionalista* y otra de carácter *humanista* que procura constituir una corriente alternativa. La primera por tener origen en ciencias biológicas y duras tiene fines utilitaristas, de control, medición y observación de los fenómenos. Es netamente de corte cuantitativo. “Los resultados valen por sí mismos en forma independiente de: quienes fueron los evaluadores, del por qué se evaluó en función de qué criterios, por qué esos criterios y no otros etc.” (Sales, M. y Torres, G., 1993. Pág. 16).

No ajena a ésta corriente,

Está implícito un modelo de enseñanza basado en el rendimiento, de forma tal de lograr que los alumnos rindan -es decir, que sean funcionales- en un subsistema que necesariamente tiene vocación de ser funcional al todo, todo que requiere de una capacitación de base para su crecimiento. (Sales, M. y Torres, G., 1993. Pág. 18).

La crítica teórica realizada a la concepción dominante del campo de la evaluación (hegemónica), se basa en teorías alternativas con cimiento en las ciencias sociales, que revaloran en tanto ciencias humanas, el hecho situado y producido en un contexto, situación y momento del proceso.

Asumir por parte de los implicados el rol protagónico de la educación como campo tensional y como espacio con relativa autonomía funcional dentro del todo social, por lo tanto en interrelación dialéctica y no en régimen de dependencia funcional con los otros sistemas y con ese todo social (...) redefinir la evaluación como teoría y práctica inserta en lo político y estratégico en función de un aprendizaje autónomo como base de un individuo pensante capaz de aprehender el mundo y de intervenir sobre él a partir de objetivos de desarrollo individual y colectivo. (Sales, M. y Torres, G., 1993. Pág. 30).

La evaluación inmersa en los procesos educativos pasa a tener un valor en sí misma “(...) construido en el entramado de poder de la sociedad (...)” (Sales, M. y Torres, G., 1993. Pág. 22)

3.3. Aspectos generales de la evaluación

Existen aspectos generales que son propios de toda evaluación:

La evaluación se estudia como un acto y proceso a través del cual, se genera juicio de valor sobre un objeto determinado, con el fin de tomar algún tipo de decisión. Ese objeto puede ir desde una persona, hasta un programa, un diseño curricular, un sistema educativo, una política educativa (Sarni, M., 2004. Pág. 1).

Los juicios de valores surgen al contrastar un referido con un referente. El referido es:

Un recorte del objeto que se pretende evaluar y que se juzga representativo de éste. (...) uno no estará en el sentido estricto evaluando el objeto, sino que está seleccionando de éste objeto algunas variables, que se considera son más o menos representativos de este objeto (Sarni, M., 2004. Pág. 1).

Mientras que referente como: “el conjunto de normas o de criterios que sirven de tabla o grilla de lectura del objeto a evaluar” (Sarni, M., 2004. Pág. 2).

Las construcciones de evaluación requieren como elemento constitutivo ciertas ideas y teorías que le dan un sustento conceptual, estos sustentos son permeables al contexto donde surgen. En el caso investigado del ámbito universitario y como ya hemos dicho, recae en la evaluación un gran peso debido a su vinculación con la calificación. Entonces se nos hace importante poder diferenciar entre la evaluación y la acreditación.

Mientras la acreditación está relacionada con la necesidad institucional de certificar los conocimientos, la evaluación es un proceso que aporta a la comprensión del proceso educativo.

Evaluación como “iluminación” de los implicados en el proceso que se evalúa, para reorientar sus propias prácticas cotidianas. La evaluación no es así visualizable como cortes en el tiempo de un proceso educativo cualquiera (aprendizaje, planificación de centro, desempeño docente) sino como parte constitutiva del mismo, con la finalidad de mejorar su calidad de función del individuo y de todos los individuos” (Sales, M. y Torres, G., 1993. Pág. 14)

El concepto de acreditación está relacionado con la necesidad institucional de certificar los conocimientos. “La acreditación es el acto por medio del cual se reconoce el logro por parte del alumno de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un período determinado” (González, Jourdan, Pereyra, Macchiavello, 2011, pág. 11)

Por las razones recién expuestas se puede interpretar a la evaluación como parte formativa del proceso educativo y no como un componente ajeno que se adhiere o suma al proceso y a la acreditación, en todo caso su expresión numérica, una convención sostenida por el sistema educativo para comunicar el resultado del proceso evaluativo.

Según Monedero Moya (1998), podemos encontrar seis tipos de evaluación en el campo de la educación: inicial, diagnóstica, continua, formativa, final y sumativa. Estas son puestas en marcha en diferentes momentos dentro del proceso educativo.

Este mismo autor destaca otros tipos de clasificaciones: formal-informal, autoevaluación-heteroevaluación, interna-externa, individual-grupal, cuantitativa cualitativa y por norma-por criterios.

3.5. La evaluación en el ámbito universitario

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

Si comenzamos a hablar de evaluación conjuntamente al conocimiento, la evaluación cobra una gran fuerza teórica, y nos resulta necesario comenzar a vincular a la investigación, esta forma de actuar estaría favoreciendo el alejamiento del hegemónico dominio y control de resultados. Los conocimientos científicos suelen ser dados, por lo que no reciben demasiados cuestionamientos del campo educativo, si entendemos a la evaluación como una posibilidad de apropiación de conocimientos que nos invita a profundizar en sus supuesto y a teorizar, es decir a investigar, muchas veces esta mirada suele ser desalentada y se termina recayendo en simplemente controlar el conocimiento dado. Las autoras Sarni y Rodríguez (2013, p.28) reafirman esta idea: “su carácter herramental y aplicado, naturalizado en sus prácticas dentro de las instituciones educativas, evita la imprescindible reflexión en clave de práctica pedagógica, sujeta a fines, situada, y como tal, deliberadamente pensada a favor de la comprensión del conocimiento y a partir de ello la inclusión en procesos de emancipación”.

Santos Guerra (1999) realiza una enumeración de paradojas ⁴ que suceden en el ámbito universitario, muchas de ellas ya han sido tratadas previamente en nuestro apartado, vinculadas a las contradictorias concepciones de evaluación que se ponen en marcha entendiéndose que estas responden a visiones de mundo totalmente opuestas, también

⁴Goldschmid (1990) y Santos Guerra (1999) entiende que aquí el término paradoja es utilizado en forma retórica, aludiendo a la aparente incompatibilidad que está presente en un razonamiento, a la contradicción que surge en el interior de una teoría, en conclusión, a la coexistencia de planteamientos dispares en un mismo discurso o en una práctica profesional como la evaluación.

resurge la polémica en torno al fracaso y éxito del estudiante a partir de los diferentes dispositivos y cómo esto repercute en su vida social.

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

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

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

Nos interesa traer a colación la particular forma de evaluar y “aprobar o reprobar” los avances en el escalafón docente, centrado más en la producción académica mediante la investigación, y no tanto sobre la enseñanza puesta en marcha en sus cursos⁵,

⁵Alcanza observa el valor numérico que en los llamados a grado otorgan a la actividad de investigación en desmedro de la de enseñanza y la extensión. Incluso, es de notar que dentro de la propia actividad suelen haber conocimientos de valora superior a otros que por diversos motivos parecen despreciados. En este sentido vuelve a ser la evaluación la que actúa construyendo al decir de Bourdieu (1990) cierto acto de racismo intelectual.

atreviéndonos a creer que esto puede repercutir en el tiempo y atención brindado a una función y no a la otra. Nuevamente citamos a Santos Guerra (1999, p.380):

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

No debemos de olvidar que nuestro servicio aparte de encontrarse dentro de la UdelaR, es un centro que debido a su historicidad se centra en la formación docente; la evaluación en formación docente presupone el atender al contexto y a los intereses en que se enmarca. Debido a esto se pueden destacar algunos puntos de gran importancia, destacando que la evaluación debe ser comprendida sujeta a algún proyecto político en particular a fin de fortalecer la formación del/ con el profesor. De igual importancia es lo advertido por Sarni & Rodríguez (2013, p.31):

El no instalar la discusión teórica del campo de la evaluación en este ámbito de formación, es una oportunidad política perdida, a la vez que reproduce en este ámbito relaciones débiles con el conocimiento, perpetúa la estructura y sesga el análisis a cuestiones técnicas, aparentemente no teóricas. En otras palabras, se corre el riesgo de la reproducción acrítica y la ingenuidad política al pretender asumir transformaciones en el campo.

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

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

Capítulo 4. Evaluación, enseñanza y aprendizaje

Es de vital importancia el abordaje teórico de conceptos como los de enseñanza y aprendizaje en general, y específicamente en el ámbito universitario. Siguiendo la lógica con la que se ha planteado la evaluación, es decir, como práctica pedagógica inserta en relación con un programa de enseñanza que tiene como fin el aprendizaje del sujeto, no se puede descuidar estas temáticas. Es decir, sería interesante que estos tres conceptos actúen con coherencia epistemológica entre sí.

4.1 Enseñanza

En términos de enseñanza Fenstermacher (1979) elabora un concepto genérico: “(...) Hay una persona, P, que posee cierto, contenido, C, y trata de transmitirlo o impartirlo a una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que P y R se comprometen en una relación a fin de que R adquiera C.” (En Wittrock, M. 1989, p.150).

Definiciones elaboradas sobre la enseñanza la conciben como un proceso intencional por el cual se facilita o pone en circulación un saber para que otro construya conocimiento acerca de ese saber, intención que como tal está teñida de los principios políticos del docente —e incluso de la institución—, los cuales en muchos casos los alumnos no son conscientes, y quizás nunca lo sean si no transitan por una carrera de formación docente. Para que exista enseñanza se afirma que tienen que participar tres factores: enseñante-saber-aprendiz (triángulo didáctico). Este saber que se pone en circulación es lo que Chevallard (1997, p.18) denomina “saber a enseñar”, que surge de las transposiciones didácticas de lo que el mismo autor señala como “saber sabio”.

Se debe comprender lo que es la noósfera (donde interacciona el sistema y el entorno social, entorno didáctico) para la profundización de nuestra investigación, permitiéndonos entender que la enseñanza no es algo que ocurre aislado del entorno.

Sobre la relación que posee la enseñanza con la evaluación, Sacristán plantea, “lo que llamamos resultados de la educación son elaboraciones subjetivas, normas creadas por grupos de especialistas o a través de valoraciones sociales y de hábitos exigidos en las instituciones. Esos resultados no se muestran objetivamente” (Sacristán, 2005, p.348).

Algunas formas de integrar la evaluación a los procesos de enseñanza según Sacristán (2005, p.395) es mediante: la incorporación de preguntas claves en el estudio de textos o de unidades, la programación de unidades de contenidos o de tareas concretas, el seguimiento de las tareas académicas, actividades académicas que reflejen producción de

algo, fomentar el ejercicio de habilidades básicas con el trabajo de contenidos sustantivos y significativos a través de actividades interesantes, preguntas diagnósticas, planificar el trabajo y no la evaluación, fomentar el trabajo autónomo del grupo de clase, quitar el carácter de resultado final a la evaluación.

Hay una gran diferencia entre la evaluación para la comprensión y la evaluación para la comprobación. Para la primera debe haber factores fundamentales en las prácticas de enseñanza, como una comunicación fluida entre profesores y alumnos, que en los momentos de evaluar se respeten los tiempos de enseñanza y aprendizaje, que se haga con la finalidad de obtener información de los alumnos, del proceso y contexto de aprendizaje, todo esto sin distorsionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Mientras que evaluar para la comprobación muchas veces se da porque no son factibles los ideales anteriormente mencionado, como por ejemplo la masificación de las aulas, donde la comunicación entre profesor y alumno se pierde lo cual obliga al docente a evaluar de forma de acreditación, lo que conlleva a no respetar los tiempos de enseñanza-aprendizaje. Por esto mismo se puede hacer una clara diferenciación en cuanto a la evaluación asociada al aprendizaje y a la enseñanza y la separada o desconectada, que por lo general se hace al final de los cursos como un acto formal de comprobación. (Gimeno Sacristán, 2005, p.383)

Davini (2005) afirma que la enseñanza debe tener acción crítica en la escuela, ligado a la comprensión, un proyecto emancipador, dinámico y dotado de significado. Características que se deberían de ver potenciadas en el ámbito universitario entendiendo que esta Institución se centra en el descubrimiento y desarrollo de espíritu crítico del sujeto. Para lograr dicho objetivo la autora plantea varios mecanismos para conseguirlo, como pueden ser el trabajo sobre ideas intuitivas de los alumnos, ya que son sujetos que portan significados previos o negociando significados. También cambiar los conocimientos que ya se poseen produciendo el conflicto cognitivo. La enseñanza debe producir una “toma de conciencia” y la construcción de sentidos. En la construcción del conocimiento se sugiere problematizar hipótesis e ideas. Para poder lograr lo que se pretende es necesario el desarrollo sistemático de modelos metodológicos de enseñanza que consideren la relación entre propósitos educativos, diseños curriculares, recursos y teorías psicológicas y sociológicas. A estos conceptos de Davini, se pueden relacionar los expuestos por Aisenstein la cual plantea que:

La validez social de un conocimiento estaría dada por su adecuación a las posibilidades,

intereses y necesidades y su instrumentalidad para la adquisición de futuros aprendizajes, en síntesis, por la preparación que ofrece para la comprensión de la realidad y el desempeño social, presente y futuro de quien está aprendiendo. (p. 20, 1995)

Las prácticas de la enseñanza según Litwin (1998, p. 94-95) presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una forma particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Las significaciones personales de los docentes contextualizan las prácticas de enseñanza, donde se ve reflejado en las planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ese entramado.

¿Qué se entiende por buena enseñanza? Según este autor una buena enseñanza está condicionada por dos variables. La moralidad, la cual hace referencia a las acciones docentes que puedan justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Y la epistemología, en el sentido de lo que se enseña sea racionalmente justificable, digno que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (1998, p. 95)

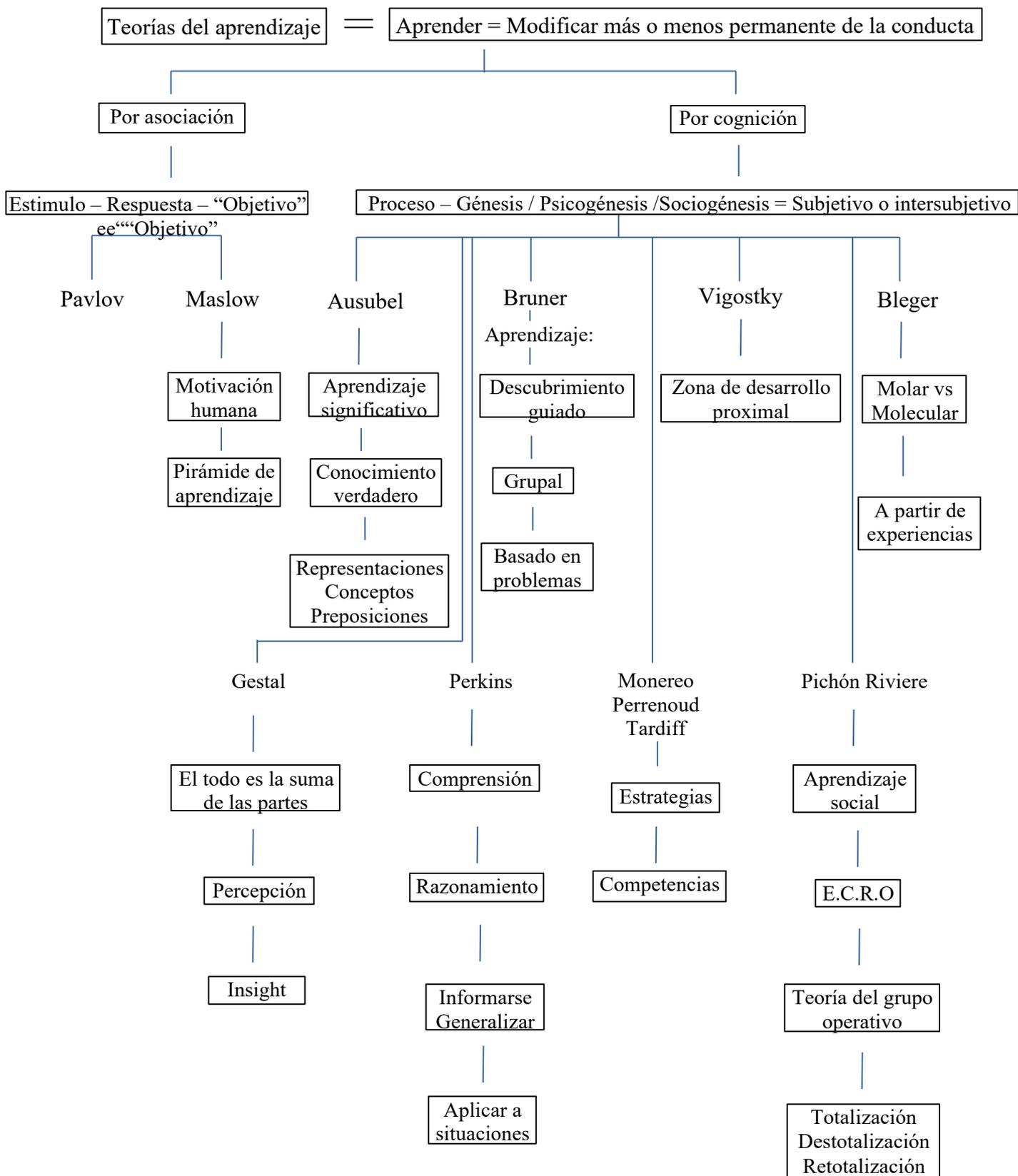
Otra característica fundamental que debe tener la enseñanza es que sea comprensiva, entendiendo esto a que la misma debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico (Litwin, 1998, p. 96). La autora entiende que las buenas propuestas de enseñanza, por lo general refieren a tratamientos metodológicos que superan en el marco de cada disciplina los patrones de mal entendimiento, esto significa malas comprensiones. Ya hemos mencionado que la enseñanza debe ser reflexiva y crítica pero para que sea de dicha forma ésta debe generar las condiciones para el pensamiento crítico. La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados. A modo de conclusión, Litwin (1998, p. 111 - 113) plantea que la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien. Enseñar es aprender, aprender antes, durante y después. Es aprender con el otro. El docente aparte de enseñar media entre el alumno y el aprendizaje que éste realiza mediante actividades en las que se involucran contenidos y conductas. El alumno es un punto vertebral del currículum (Barco, 1998, p.164).

4.2 Aprendizaje

Se entiende al aprendizaje desde su concepción general como “una modificación relativamente estable de las pautas de conducta realizada en función de lograr una adaptación al medio en que vive el organismo o individuo” (Palamidessi, 2006: 117). El mismo autor señala que esta definición general requiere de ciertas aclaraciones para su interpretación. Se entiende por conducta a las acciones externas físicas (físicas, observables) e internas (mentales, no observables) que realiza el individuo, a su vez se señala que para que exista aprendizaje el cambio de conducta debe ser estable y no solamente una acción aislada. El aprendizaje sucede cuando existe una mejor adaptación al medio, existiendo una diversidad y complejidad de aprendizajes que se corresponde con las complejas y diversas conductas. Este supone una modificación de la relación que el individuo mantiene con su entorno, implicando una reconstrucción o reorganización de las conductas previas, poniendo en juego siempre aspectos relacionados con el significado o la afectividad. Por último se debe señalar que el proceso de aprendizaje no es exclusivo de los seres humanos sino que también se produce en otros seres vivos. Para el desarrollo de este trabajo será central estudiar exclusivamente el aprendizaje humano, para lo cual se realiza una distinción entre las principales ideas que caracterizan a autores destacados en la temática.

A modo de resumir y a efectos de mapear teorías del aprendizaje existentes aportamos el siguiente esquema⁶, de importancia para el entendimiento de la evaluación del/para aprendizaje, el que evidencia dos conjuntos de teorías distintas: las que entienden a la modificación de los comportamientos basados en estímulo y respuesta externas al sujeto y las que entienden que aprender implica procesos de construcción personal/social del conocimiento. El primer grupo sugiere propuestas de evaluaciones de corte hegemónico (Sales, 1993), mientras que el segundo sostendría perspectivas de evaluación que las resistirían, contra hegemónicas.

⁶ Avance trabajado a la fecha por la línea de investigación “Evaluación y evaluación en la EF” a mayo de 2017.



Cuadro 1: teorías del aprendizaje humano

A partir del esquema, presentamos algunos elementos que nos resultan de interés para aportar luego al análisis del estudio, que resultan ampliatorios:

(a) La distinción entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje por comprensión se basa en la estructura cognitiva previa del individuo, entendiendo a la “estructura cognitiva” como lo hace Ausubel (1983), es decir, como un conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento, así como su organización. Esto significa que los alumnos poseen una serie de conocimientos y experiencias previas que afectan y condicionan su aprendizaje.

Se considera entonces que aprender significativamente:

Supone la posibilidad de atribuir significado a lo que se debe aprender a partir de lo que ya se conoce. Este proceso desemboca en la realización de aprendizajes que pueden ser efectivamente integrados en la estructura cognitiva de la persona que aprende, con lo que se asegura su memorización comprensiva y su funcionalidad.” (Coll, 1991 en Sanjurjo, 1994: 29)

(b) El aprendizaje mecánico supone que el sujeto que aprende no establece relaciones o se establecen relaciones arbitrarias por lo que es aquel aprendizaje que no logra integrarse a la estructura cognitiva del sujeto. En otras palabras, “el aprendizaje mecánico contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores ⁷ adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos preexistentes.” (Ausubel, 1983: 37)

(c) Según Bernardo Restrepo Gómez (2005) el ABP, conocido como Aprendizaje Basado en Problemas o también conocido como aprendizaje por descubrimiento y construcción, es un método didáctico (método inductivo o, dicho de otra manera, es docencia investigativa), entrando en la categoría de pedagogías activas, contraponiéndose a estrategias meramente expositivas. En el ABP se genera un ambiente de aprendizaje donde el problema lo dirige. El estudiante para resolver el problema debe entender en qué aspectos debe profundizar algunos temas para su resolución: “los problemas simulados que se utilizan para promover el aprendizaje deben ser progresivamente abiertos, no estructurados o brunerianos, para que el estudiante agudice su habilidad de búsqueda” (Gómez, 2005, p. 12). Estos problemas deben poner la capacidad de descubrimiento del estudiante al máximo de exigencia. Estos problemas también tienen que ser capaces de mantener la motivación de los estudiantes y promover que indaguen en áreas básicas de

⁷Refiere a conceptos, experiencias, etc., presentes en la estructura cognitiva del aprendiz. Según Ausubel estos subsunsores son los encargados de servir de puente cognitivo para que una nueva información (conocimiento) pueda ser asimilada por el sujeto e incorporada a su estructura cognitiva.

la profesión que estudian. Siendo aún más específico, un problema en el ABP debe ser una “situación simulada muy parecida a los problemas que ya en la práctica profesional enfrentarán los futuros practicantes de una u otra profesión” (Gómez, p. 12).

(d) Las teorías cognitivas comienzan a otorgarle mayor importancia a los factores sociales, culturales e históricos del aprendizaje, por lo que para estas teorías, el aprendizaje es un complejo proceso de comprensión creciente de relaciones, en el que las estructuras o esquemas internos del individuo cobran trascendencia, influenciados por las condiciones externas. Además,

(...) todos los autores que parten de la concepción del aprendizaje como algo más que una simple asociación entre estímulo – respuesta, reconocen la importancia del sustrato biológico para el logro del desarrollo, de la madurez, como así también de la influencia del medio, de la cultura, aunque existan notables diferencias entre ellos. (Sanjurjo, 1994: 20).

Un autor que resalta este aspecto es Bruner quien señala:

(...) el ser humano como especie está capacitado universalmente para llevar a cabo aprendizajes complejos; pero el logro de los mismos dependerá de las posibilidades que le ofrezca el medio cultural, que le permita una existencia técnico – social, que le ofrezca ciertas herramientas o amplificaciones de las capacidades motoras, de las capacidades sensoriales y de las capacidades racionales (Bruner, 1980: 77 en Sanjurjo, 1994: 21)

Autores como Cole y Engeström (1993) en Dominino (2010) denominan a esta perspectiva como sociocultural, donde se propone pensar el funcionamiento cognitivo en el marco de actividades colectivas. Se entiende que los sistemas de actividad están formados por un conjunto de personas que interactúan socio – comunicacionalmente, para realizar una tarea en común.

Pozo (2006) expone las ideas de Vygotski el cual considera que el hombre no se limita a responder a estímulos sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Para esto supone que existen instrumentos mediadores que se interponen entre el estímulo y respuesta. Para Vygotski estos mediadores transforman la realidad, no la imitan. “Según Vygotski, los instrumentos de mediación, incluidos los signos, los proporciona la cultura, el medio social” (Pozo, 2006:196), debiendo ser asimilados o interiorizados por los sujetos. “La ley fundamental de la adquisición de conocimiento para Vygotski, afirmaría que este comienza siempre siendo objeto de intercambio social, es decir, comienza siendo interpersonal para, a continuación, internalizarse o hacerse intrapersonal.” (Pozo, 2006: 196).

Vygostki (1934) entiende que el aprendizaje precede temporalmente al desarrollo, que la asociación precede a la reestructuración. Esta precedencia temporal queda manifiesta en la

distinción vygotskiana entre dos niveles de desarrollo o dos tipos de conocimiento en las personas. Para Vygotski (1934) el rendimiento medido habitualmente mediante tests, o incluso a través del método clínico, se corresponde con el nivel de desarrollo efectivo. Este nivel está determinado por lo que el sujeto logra hacer de modo autónomo, sin ayuda de otras personas o de mediadores externamente proporcionados. (...) En cambio, el nivel de desarrollo potencial estaría constituido por lo que el sujeto sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente proporcionados. (...) La diferencia entre el desarrollo efectivo y el desarrollo potencial sería la zona de desarrollo potencial de ese sujeto en esa tarea o dominio concreto. (Pozo, 2006: 198).

El enfoque psicológico de la “cognición distribuida” entiende que la cognición se sostiene y distribuye en los elementos del contexto de actividad, por lo que no es una propiedad exclusiva de cada individuo. Los soportes cognitivos externos los constituyen el contexto cultural, los sistemas de actividad humanos, las herramientas y los productos cognitivos resultantes. Perkins (2001) es un autor que sostiene este enfoque, distinguiendo tres formas de distribución cognitiva, donde al tradicional abordaje de la cognición se le añade el de la persona más su entorno.

Cada forma de distribución configura subsistemas independientes que deben ser analizados para optimizar la realización de las tareas implicadas. (...) Dichos subsistemas se presentan de la siguiente manera: el sistema físico se constituye por el contexto material, es decir, espacio físico, mobiliario y tecnologías disponibles. (...) El sistema sociocomunicacional se constituye por los vínculos comunicativos establecidos por los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, se encuentra la comunicación experto-aprendiz, es decir, docente-alumno. Por el otro, y simultáneamente, la comunicación que se establece entre los propios alumnos. (...) El sistema simbólico se constituye por los instrumentos de representación externa vehiculizados a través de algún soporte material. (...) se trata de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, textos bibliográficos, guías de trabajo y apuntes de clase.” (Perkins 2001 en Dominino, 2010: 10).

(e) En el aprendizaje basado en competencias los autores más destacados dentro de este apartado son Perrenoud (2005) y Tardiff (2006). Los mismos entienden por competencia “un saber actuar complejo que se apoya en la movilización y la combinación eficaz de una variedad de recursos internos y externos dentro de una familia de situaciones” (Tardif, 2006, p. 22). Una competencia tiene como característica ser integradora, combinatoria, en desarrollo, contextual y evolutiva.

El concepto de competencia representará aquí una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones. Esta definición insiste en cuatro aspectos: 1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. 2. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. 3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación. 4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997). (Perrenoud, 2004: 8)

4.3 Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad

Es necesario reflexionar y discutir profundamente sobre los criterios de selección de las materias y los contenidos que componen el currículo universitario; la tradición universitaria tiende a dejar en manos de cada docente la selección de esos contenidos (amparados en la libertad de cátedra), mediante criterios personales y profesionales, que no siempre resultan claros para sus alumnos. Pozo y Monereo (2013) afirman que los planes de estudio universitarios consisten muchas veces en proporcionar a los alumnos las piezas de un puzzle que nadie o casi nadie conoce y que, inevitablemente, acaban por no encajar entre sí. Como cada profesor tiende a concebir los contenidos que transmite como un fin en sí mismo, algo que se justifica por el mero hecho de ser enseñado, los alumnos no aprenden a buscar la relación entre esos saberes; sería conveniente que los docentes del ámbito universitario logren una articulación fluida de los saberes que se ponen a circular. Aunque muchas veces estos saberes tengan fecha de caducidad sería muy provechoso si se consigue que el alumnado comprenda la capacidad de gestionarlos como profesionales e interpielen de forma crítica este conocimiento, sino siempre serán muy limitados, subsidiarios de una autoridad que actualice sus saberes.

Los conocimientos que se pongan a circular deben poder encajar y relacionarse con claridad, trascendiendo el fin en sí mismo pudiendo ser manipulados y tensionados en el ámbito social y concreto de la práctica. La extensión universitaria cobraría relevancia y sentido en este modelo, en donde enseñar e investigar también trabajarían en sintonía, no de forma unidireccional sino estableciendo relación de ida y vuelta (en espiral).

Otra característica fundamental que debe tener la enseñanza universitaria es que sea comprensiva, a favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente, recurrir al nivel de análisis epistemológico.

Si reflexionamos sobre el saber que promueve la enseñanza de la universidad de corte tradicional, este termina siendo inabarcable, fragmentado y perecedero. Suele tender a una gran especificidad a la hora de la investigación perdiendo de vista la realidad compleja que atraviesa ese campo de saber. Las investigaciones que realicen los docentes así como las que en el marco de su función de enseñanza promuevan a que los alumnos desarrollen, deben de estar orientadas a comprender y analizar en detalle la situación actual de los saberes del campo y la realidad de la práctica de la profesión correspondiente, intentando generar insumos para su mejoramiento. Vale aclarar que no

se considera a la investigación meramente con un fin utilitarista sino en diálogo y articulación con la extensión, priorizando el anclaje cultural que permitirá una revalorización de esa disciplina.

Retomando ideas planteadas por Pozo (2013), hay que superar la visión positivista sobre la existencia de un saber absoluto, la naturaleza del conocimiento en nuestra sociedad actual exige aceptar su carácter relativo. Debido a que las funciones que le atañan al cargo de docente universitario (la de ocuparse en diferentes espacios socioculturales y educativos de la gestión social del conocimiento), es que se cree que debe ser capaz de convivir con esa incertidumbre. Concebir el conocimiento desde diferentes perspectivas o modelos no debe conducir necesariamente a aceptar un relativismo total, ya que esto podría generar una gran confusión de significados que no conducirían a nada. Pozo y Monereo (2013) reafirman que ese uso relativo y contextual del saber debe estar regido por criterios fiables, compartidos y justificados. No se trataría de que cada alumno asuma, su propio punto de vista, sino que disponga de criterios para contrastar y justificar esos saberes, lo que sin duda exige que conciba esos conocimientos en el marco de un proceso de construcción social y no sólo como productos acabados. Reflexionando y comprendiendo lo anterior se debe de promover, a la hora de desempeñar la docencia universitaria, la participación del alumno en los procesos mediante los que se construye o produce el conocimiento en nuestra sociedad; en suma, vincular el aprendizaje y la enseñanza con la propia investigación del campo en cuestión.

El margen de autonomía (profesional) será el vehículo que permitirá a los profesionales de esa disciplina ser verdaderos agentes del cambio, tanto en lo educativo como en lo social, habilitándole resolver con fundamentos situaciones de incertidumbre y conflicto que resulten en la práctica. Esta autonomía tendrá como metodología para su trabajo el poder generar a partir de la especificidad estrategias que permitirán adaptarse a los contextos de intervención y no únicamente al desarrollo de procedimientos, ya que estos últimos no tienen la capacidad de amoldarse a los entornos fluctuantes en que se enmarca las tareas profesionales del mundo actual.

Reseña metodológica

Atendiendo a nuestro objeto de estudio desarrollamos un diseño mixto. La unidad de análisis fueron los docentes, en particular sus prácticas de evaluación. Desde esta perspectiva la investigación pretendió describirlas y comprenderlas, aceptando que un fenómeno admite diversas interpretaciones.

El estudio utilizó se realizó en dos etapas. La primera fue mediante un cuestionario on-line, aplicado a nivel nacional a todos los posibles sujetos de análisis. De su análisis surgió una primera interpretación descriptiva de lo que sucede a nivel nacional en relación con la evaluación del aprendizaje en ISEF y se obtuvieron datos relevantes para luego, en Montevideo, definir la muestra para iniciar la segunda etapa del trabajo de campo.

La decisión de aplicarlo fue pensando en intentar crear una base de datos significativa que pudiera servir a futuro para nuevos estudios de este tipo. El cuestionario fue enviado a 240 (doscientos cuarenta) docentes de los centros del ISEF de todo el país, completado en el correr de un mes y medio a partir del 31 de junio hasta el 11 de agosto del 2017 obteniéndose respuestas de 92 docentes, lo que representa 38.3% del total. Para un primer análisis fueron considerados todos los formularios, a fin de establecer de esta misma forma y en sentido amplio, el estado de la situación en general en el país.

Esta segunda etapa se concentró en el estudio posterior, propiamente cualitativo, por entender que el enfoque teórico que asumimos sobre el objeto de estudio, su calidad, así lo requiere.

Esta etapa se realizó en base a entrevistas en profundidad a docentes intencionalmente seleccionados a partir del perfil de respuestas descriptivas obtenidas del formulario para la sede de Montevideo ⁸. A partir de esta información y utilizando planillas (las cuales aparecen en el análisis descriptivo y en el anexo) hemos cruzado los datos tratando de obtener aquellos docentes que utilizan variados dispositivos de evaluación, representando las diferentes áreas y departamentos académicos del Instituto. Trabajamos sobre 52 formularios provenientes de Montevideo, representando un 56% de las respuestas

⁸Para determinar a los posibles entrevistados y por tratarse de una primera investigación que aborda la evaluación desde la mirada de los docentes del ISEF consideramos que la selección debía ser amplia y poder dar cuenta de los diferentes dispositivos de evaluación en los diferentes departamentos académicos y áreas.

obtenidas y un 38% del total del grupo que fue objeto de nuestro trabajo. De estos 52, y en caso de solicitarla por los investigadores, 40 accedieron a coordinar una entrevista. En nuestro caso las unidades de análisis fueron elegidas en una especie de embudo. Primero se consideró a los docentes que cumplieran con dos características: (a) dictaran clases en el ISEF Montevideo (recorte realizado en función de la cercanía y la accesibilidad para poder llevar a cabo la investigación), y (b) fueran los responsables de la elaboración de las propuestas de evaluación (dejándose de lado aquellos que no tienen influencia en tal menester). En segundo lugar el filtro fue que el grupo de docentes (a) representara a las distintas áreas en las que se organiza el plan 2004 (técnico profesional, educación y biológica), (b) integraran diferentes departamentos académicos. Finalmente el último recorte a partir del cual se estableció el grupo investigado fue que estos docentes abrieran el estudio a distintos dispositivos de evaluación. Cabe señalar que no se consideraron para esta tesina las asignaturas pertenecientes al primer nivel dado que integran a un nuevo plan de estudios (2017).

Para juzgar cuándo detener el trabajo de campo se tendrá en cuenta la saturación teórica de la categoría que según Glasser y Strauss (1967) señalan, significa que al ver instancias similares una y otra vez, el investigador adquiere confianza empírica de que una categoría está saturada. La triangulación fue la base del trabajo en la que se desarrollaron los procedimientos técnicos empleados.

Fuero identificaron así las ocho (8) unidades de análisis que participarían directamente del estudio de la segunda etapa⁹, los que fueron entrevistados a fin de recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos desde sus perspectivas. Nos interesó indagar sobre las creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían nuestro alcance¹⁰. Nos permitió comprender, el qué, por qué y para qué del dispositivo creado o utilizado desde la perspectiva de los actores involucrados.

Como investigadores formamos parte del fenómeno estudiado; por ese motivo no intentamos eliminar los efectos de nuestra presencia y lo convertimos en instrumento de

⁹Se realizó mediante una selección no estadística, sino estratégica de casos (Valles, 1997) utilizando las pautas del muestreo teórico (Glasser y Strauss (1967) y “la selección de contextos relevantes para el problema de investigación” (Valles, 1977 p.91). Mediante este procedimiento se seleccionaron intencionalmente casos a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas construcciones teóricas, o para mejorar las ya existentes.

¹⁰ Desde la percepción del propio sujeto la entrevista añade una perspectiva interna que permite interpretar comportamientos, constituyendo una fuente de significado y complemento para el proceso de análisis. La entrevista en profundidad al docente, permite reunir información de lo que piensa y cree el propio implicado sobre la práctica analizada, la que creada o aplicada por él

investigación. La forma en que los sujetos reaccionan con la presencia del investigador es información tan valiosa como la que se recoge en las grabaciones, o documentos con los que se cuenta. “Estudiar cómo la gente responde a la presencia del investigador puede ser tan informativo como analizar la forma cómo ellos reaccionan frente a otras situaciones” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 29). Durante la entrevista se tomó nota de reacciones, gestos, silencios, que hacen a la respuesta. El último procedimiento empleado fue el análisis de documentos. En este caso se trató de indagar en los siguientes documentos: (...) En todos los casos se prestó especial atención a aquellas expresiones que referían directa y explícitamente al tema estudiado, entendiéndolos como aquellos que orientan o incluso legalizan las prácticas de evaluación a llevar a cabo por los docentes.

El estudio se complementó con un tercer procedimiento, el análisis de documentos en donde se establecen las orientaciones curriculares sobre la evaluación, especialmente en este estudio, tomando como eje los componentes macro curriculares del Plan 2004.

Análisis

El tratamiento de los datos que se incluye a continuación, fue realizado de la siguiente forma: en primer lugar se llevó a cabo un análisis descriptivo general del estado de situación de la evaluación del aprendizaje en ISEF, a fin de obtener una idea global de la situación del país, el mismo se encuentra en su totalidad en el anexo. De este análisis sólo se tomaron los datos correspondientes a Montevideo ¹¹. En segundo lugar, se sumaron al trabajo las entrevistas realizadas a los seleccionados sobre sus prácticas de evaluación que en particular emplean, y el análisis de documentos vinculados a la temática. Se trabajó la información de forma hermenéutica. La lectura minuciosa de la información permitió gradualmente conformar categorías que organizaron el apartado. Luego de un proceso lento, los temas comenzaron a repetirse, soportando previamente una especie de cernido o tamiz progresivo, que finaliza en cierta convergencia temática.

Se conformaron cinco categorías desde las cuales se estructura el presente capítulo. Vale aclarar que mantienen entre ellas una relación íntima, igualmente tras denodados esfuerzos, se ha intentado evitar la superposición. Unas a otras se anudan en sentidos y constituyen un entramado de significados. La comprensión surge de una lectura total. El orden de presentación no responde a ningún criterio particular.

1.1. Aspectos generales y técnicos de la evaluación

A partir del análisis realizado, se podría decir que la evaluación en la formación del licenciado en EF del ISEF, en particular en la sede de Montevideo, parece estar un tanto alejada de pensarse como una práctica educativa intencional, capaz de ser construida a favor de la comprensión del sujeto, debemos recordar que dicha construcción debe contemplar criterios de validez y de confiabilidad.

Volviendo sobre algunas conceptualizaciones del marco teórico recordamos que según Sarni (2004) se entenderá a la evaluación como un acto o proceso por el cual se genera un juicio de valor en base a la contrastación de un referente con un referido, comprendiendo al primero de estos como el conjunto de normas o de criterios que sirven

¹¹ Se escogió este lugar de pesquisa por razones de proximidad, estudiamos y vivimos en este departamento. Corresponde aclarar que la intención es a futuro, seguir trabajando con lo obtenido a nivel nacional, cuestión que no se entendió necesario para esta tesina. Se incluye en anexo (sin embargo) el mencionado análisis descriptivo borrador completo.

de tabla o grilla de lectura del objeto a evaluar, el “deber ser” o “ideal”. Resulta interesante para esta fase de la investigación analizar en base a qué y cómo se le asigna un referente a estas evaluaciones que los docentes de ISEF ponen en marcha.

Menos uno de los entrevistados, el resto manejan conceptualizaciones similares a la recién expuesta. En esta suerte de comparar un referido con un referente es recurrente la idea de medición: “(...) vos pusiste una prueba y con una pregunta o con una consigna que lo que busca es ver si el estudiante es capaz de construir una respuesta con consistencia conceptual, con coherencia interna y claridad gramatical. No mucho más que eso, eso no permite medir si el estudiante es inteligente si no es inteligente, es otra cosa. Es simplemente medir, porque es eso, es medir. Si el estudiante fue capaz de hacer eso en ese momento” (E8). En base a esta contrastación y distancia entre ambos, el entrevistado 2 afirma: “(...) un buen dispositivo está basado en lo que uno tiene como elemento que quiere evaluar, como referente, y con quiénes lo realiza para tratar de que esa distancia, de lo que se propone uno y lo que del otro lado se ejecuta o se devuelve, sea en menor distancia (...)”. Y según el entrevistado 6: “(...) para evaluar yo tengo que de alguna forma contrastar, nosé si medir sea la palabra, algunos no les gusta la palabra medir o comparar, pero si tener una referencia, ósea que tan lejos estoy de la referencia. A veces la referencia puede ser otro, yo mismo, o puede ser el deseo mismo de lo que quiero ser; bueno que tan lejos estoy de lo que quiero ser? O de lo que quiero hacer?”.

En base a estos extractos de entrevistas y a la generalidad de la mayoría es que se percibe la ausencia de una construcción compartida del referente con el alumno. El docente plantea un dispositivo (múltiple opción, control de lectura, preguntas reflexivas, metodológicos, ejecuciones técnicas, investigación, propuestas de extensión, etc.) con consignas que pueden habilitar en mayor o menor grado la comprensión del alumno, pero quien determina que es el ideal, que es lo que está bien y mal, es el profesor. Aún más preocupante es la detección que este “deber ser” casi no es explicitado, no teniendo el estudiante conocimiento sobre este y mucho menos participación en la construcción. Excluye o impulsa a los evaluados dentro de algún tipo de sistema “ideal”, sistema elaborado en base a criterios sistémicos, generalmente exteriores a los sujetos, y todo ello en un ámbito universitario, que además forma profesionales docentes.

Creemos interesante exponer brevemente algunas ideas del entrevistado 7, quien es el único que explicita su oposición o disconformidad con la definición genérica de evaluación que veníamos manejando, nos dice que: “(...) leyendo un poco más, sobretudo

sobre enseñanza y sobre epistemología, se me había puesto un poco más en duda esta cuestión de comparación entre referente y referido, me parecía algo muy mecánico, yo percibía algo muy mecánico, muy mensaje receptor. Y vi que la construcción de un referente, para mi es en torno a lo que el docente conoce, es muy probable que haya una falacia, el co construcciónismo, es una falacia bastante criticada, no solamente por la teoría crítica sino todas las escuelas que vienen después, Standford, Chicago, estudios subalternos, la Escuela Nueva es muy criticada también, entonces ahí me di cuenta que la evaluación tenía que ver más con el conocimiento que con los modelos, que me parece más interesante, más que con la construcción del referente, bueno con una serie de conocimiento que tienen que ponerse en juego y más como parte de la enseñanza, parte de esa reafirmación de la enseñanza, más que ver que sabe el otro”.

En relación con las teorías sobre evaluación, y en particular las propias de la Educación Física, sus empleos cargados de lo observable, de lo informal y subjetivo del docente, como de ciertos ribetes de lo estrictamente aplicable, dejaría de lado la discusión de todas las concepciones contemporáneas que problematizan los campos. Parece evidente su indeterminación técnica y semántica al respecto. Debido a esto resulta inevitable volver a recordar lo advertido por Sarni y Rodríguez (2013: 31):

El no instalar la discusión teórica del campo de la evaluación en este ámbito de formación, es una oportunidad política perdida, a la vez que reproduce en él relaciones débiles con el conocimiento, perpetúa la estructura y sesga el análisis a cuestiones técnicas, aparentemente no teóricas. En otras palabras, se corre el riesgo de la reproducción acrítica y la ingenuidad política, al pretender asumir transformaciones en el campo.

En palabras de algunos docentes resulta evidente la pérdida de esta oportunidad de discusión, discusión que quizás incluso desconocen: *“Trato de buscar una forma de evaluación que sea rápida, práctica, bastante objetiva, imparcial al momento de corregir, porque no tengo que interpretar letra, ni que quiso decir, ni que entendió (...) objetiva en mí, en mi interpretación de lo que el escribe porque si es múltiple opción y las consignas son claras y están enmarcadas dentro de lo que se habló y el material que se pudo utilizar para procesar el curso este... las respuestas son concretas, es o no es, es verdadero o falso, es si o no (...)”* (E6). En líneas similares de pensamiento podemos encontrar lo afirmado por E2: *“Cualquier dispositivo te puedo dar... si querés que te diga una evaluación de reglamento por ejemplo, que es muy... muy objetiva (...) se muestra cómo puede ser uno de esos cuestionarios, se explicita de qué manera se va a calificar esas preguntas, después se hace un ensayo de ese tipo de formato, se hace la prueba y después se hace una devolución en base a lo que se puso como pregunta. Lo que sí se intenta, es*

que las preguntas sean concretas y que no den opciones a ambigüedades, concreta a lo que uno quiere evaluar”. Otro aporte: *“(…) me parece que en algún punto la evaluación también tiene algo de, para decirlo de una manera rápida, algo de instancia objetiva, y es un punto de quiebre entre el estudiante y el alumno, pero no porque sea una cosa de tipo de jerarquías o de poder, sino porque justamente es un momento en que el estudiante presenta lo que sabe y no se puede autoevaluar”* (E8).

En sus discursos se hace evidente que escogen estas decisiones para salvaguardar aspectos que ellos consideran importantes y posibles de lograr, como lo son la “neutralidad” u “objetividad” en sus prácticas de evaluación. Incluso la construcción o mejor dicho elección del referente de sus dispositivos de evaluación parece ser determinado por ese iluso pensamiento aséptico.

Arriesgamos a decir, que muchos de quienes participaron en la investigación, parecen darle un tratamiento aparentemente neutro (Sales y Torres, 1993) a la temática, ya que se deja de lado en discurso la discusión de este tipo de lógicas al evaluar; su carácter instrumental o herramental, su división, su estilo de participación para con el estudiante excluyen parte de la problemática. Creemos que la aparente actitud natural de los docentes es no problematizar la lógica que proponen para la evaluación del aprendizaje de sus estudiantes, sino presentarla “naturalmente”. Para Sales y Torres (1993) la comprensión de esa lógica, desde todas sus implicancias comenzando por la imposición ideológica y la oportunidad de resistencia y posible transformación les está auto prohibida por el carácter omnipresente del sistema.

En contraposición a esta visión hegemónica de la evaluación que veníamos describiendo, rastreamos en el discurso de dos docentes rasgos que podrían llegar a estar intentando resistir y reaccionar contra estas situaciones. En torno al desarrollo de sus clases y la relación con la evaluación uno de ellos afirma: *“(…) trato de dar un espacio a la construcción, a lo que se va produciendo en ese espacio, por lo tanto, si bien hay partes que uno hace como una exposición del saber y demás, me interesa que haya una construcción en ese espacio, que sea propio de ese espacio. Inclusive que un practico se construya un determinado conocimiento y en otro práctico puede ser de otra manera. (...) Y lo que yo quiero decir con eso, es que intento de alguna manera, que no me reproduzcan exactamente lo que yo les pongo en las diapositivas, sino que lo que intento, es... una reflexión más allá de lo que trabajamos en la teoría, en la lectura”*(E3).

Quizás aún con más claridad en la entrevista 5 se plantea: *“Yo pretendo que el alumno reflexione en la evaluación, tengo que en mis clases proponer algún tipo de reflexión. Tengo que poner a pensar sobre... a jugar con ese conocimiento desde lo que hace a las relaciones, comparaciones, contradicciones, conflictos y no como una cuestión digamos, dada en la cual esto es así. (...)Me parece que la educación superior tiene que abrir posibilidades de dialogo con el conocimiento formal, con el conociendo instituido, formalizado”*. Sin duda se carga a la evaluación con la posibilidad de habilitar discusiones y por ende procesos de aprendizaje.

Nos es imposible pasar por alto el comentario que realiza este mismo entrevistado el cual refleja su compromiso ideológico y político entorno a la evaluación y a la educación en general, el mismo va en sintonía con la transformación de las hegemonías mecanicistas de la evaluación, las cuales sin duda encubren intereses sistémico políticos impensados: *“(...) las evaluaciones en este momento están visibilizándose como mecanismos de control exclusivamente, a niveles de aula, de institución, de país, de todos lados. Y creo que hay otra corriente teórica, u otra visión de la cosa, que hay que por lo menos hacerla visible, porque de lo contrario se va a hacer como una rutina, o se va a transformar en una rutina y va a perder su potencialidad y su lugar como componente educativo.”(E5)*

El polarizar, clasificar o encasillar los discursos de los entrevistados nos parece una actitud un tanto ingenua de nuestra parte, ya que pasaríamos por alto los miles de matices que en ellos existen. Hecha esta salvedad, parece que muchos dispositivos y por ende prácticas de evaluación hayan sido realizadas de forma espontánea, sin crear una posibilidad sistemática para incorporarles su valor pedagógico. Debido a esto y a lo explicitado en estas últimas hojas, nuevamente es posible vislumbrar que, más allá de la forma que adopte el dispositivo de evaluación del aprendizaje, sus mecanismos, sus privilegios, sus propiedades y principios abren o cierran puertas comprensivas sobre el contenido.

1.2. Preguntas que incomodan

En el recorrido de las entrevistas notamos que algunas de las preguntas que presentábamos generaban cierta incomodidad, particularmente las estructuradora del campo de la evaluación. Nos referimos a cómo, cuándo, qué, para qué se evalúa.

1.2.1. Cuestiones de forma

Haciendo referencia al momento del semestre en el que se evalúa, un 33% de las respuestas indican que se evalúa durante todo el semestre, seguido por un 25% que evalúa una vez a mitad de semestre y otra al final, un 11% de las respuestas indican evaluar al final de cada contenido abordado. Sólo un 2% evalúa cuando se lo solicitan y un 1% no evalúa. En Montevideo y Maldonado se respeta el mismo orden que para el total, mientras que en Paysandú un 55% lo hace durante todo el semestre, seguido por un 24% que realiza la evaluación al final de cada contenido abordado y luego un 10% una vez a mitad y otra al final del semestre.

	A principio de semestre	Durante todo el semestre	Una vez a mitad de semestre y otra vez al final	Solo a fin de semestre	Al final de cada contenido abordado	No tengo un tiempo determinado, surge de la práctica	No evaluó	Evalúa cuando me lo solicitan	Otras
Maldonado	0%	30%	30%	5%	5%	5%	5%	10%	10%
Montevideo	5%	32%	32%	6%	8%	8%	0%	0%	11%
Paysandú	0%	55%	10%	3%	24%	7%	0%	0%	0%
Rivera	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Porcentaje total sin discriminar por sede	3%	39%	25%	5%	11%	7%	1%	2%	8%

Cuadro 2: Momentos de la evaluación

En la dimensión del **¿cuándo?** hacemos referencia a cuál es el momento en que se da la evaluación en el semestre. Cuándo el docente evalúa, puede comenzar a develar la concepción de evaluación que este tiene.

En las entrevistas pudimos identificar varios elementos en torno a esta pregunta. Muchas respuestas, exactamente la mitad indicaban que los docentes evaluaban todo el semestre, como un proceso: *“la evaluación es prácticamente permanente, porque hasta inclusive los programas y los cambios que hay que hacer”* (E1), *“yo constantemente estoy evaluando, debe tener un valor muy relativo. (...) Siempre, en el día a día. En el día a día tengo que estar viendo que ese contenido, esa planificación que hicimos de la semana, cómo se va llevando”* (E2), *“En el caso de mi UC evaluó todo el semestre porque voy al territorio y estoy con los estudiantes todo el tiempo y estoy mirando cosas”* (E7), *“No considero que la evaluación sea algo que uno hace un día específico sino que es algo que hay muchas cosas que se evalúan más o menos espontáneamente. (...) Creo que no hay momento que se evalúe más, sino que hay distintas evaluaciones en distintos momentos”* (E8).

Una respuesta indicaba lo contrario, que no era posible evaluar de forma continua: “*No creo que haya una evaluación continua, no, no creo que sea posible. Sí la teoría dice, y de repente en otras condiciones se puede ir haciendo evaluaciones más periódicas, pero también hay que ver qué sentido le damos a esas evaluaciones periódicas*” (E5).

Luego otras respuestas indicaban momentos puntuales en los cuales realizaban las evaluaciones, algunos docentes realizan evaluaciones solo al final del semestre, otros realizan tres, al principio, medio y final de semestre. Y luego, muchos docentes se inclinan por evaluar dos veces en el semestre, una a mitad del mismo y otro al final.

Analizando estas cuestiones podemos encontrar un primer punto de tensión. Si la mitad de los docentes dicen evaluar el proceso, de manera continua y al entender la evaluación como un juicio de valor y toma de decisiones surgidas a partir de contrastar un referente con un referido (Sarni, 2004). ¿Cuándo y en qué momentos los mismos realizan los referentes y los contrastan con un referido? ¿Son los mismos discutidos entre docentes y alumnos? ¿Se hace explícita esa evaluación? ¿Tomó el carácter de formal o de informal? Por lo tanto, ¿se está evaluando? Quizá los entrevistados estén confundiendo un mecanismo (observación) con la elaboración de una propuesta de evaluación, y claramente lejos están de que ella sea una pensada para el aprendizaje.

Si decimos que la evaluación es habilitadora de nuevos mecanismos de aprendizaje, que aporta para la comprensión del proceso educativo de manera crítica y reflexiva, al no hacerla explícita, al no tener un referente ni un referido claro, ni discutido entre los agentes involucrados, cuestionar si se está evaluando parece al menos habilitarse como asunto posible. Y si no se está evaluando, ¿qué se está haciendo?

En la pregunta del **cómo** evaluaban encontramos variadas y distintas formas de evaluar. Desde controles de lectura, metodológicos, pruebas de ejecución, preguntas reflexivas, trabajos de producción hasta múltiple opción.

	Múltiple opción	Preguntas abiertas de control de lectura	Preguntas abiertas donde se involucre la reflexión	Pruebas prácticas de cuantificación de rendimiento	Pruebas prácticas de comprensión de la técnica	Trabajos de investigación	Trabajos de extensión	Trabajos de producción y creación	Propuestas interdisciplinarias	Metodológicos	Otros
Departamento de Educación Física y deporte	11,8%	5,9%	24,7%	4,7%	11,8%	2,4%	2,4%	14,1%	3,5%	17,6%	1,2%
Departamento de Educación Física y salud	25,0%	17,5%	15,0%	2,5%	2,5%	10,0%	0,0%	15,0%	5,0%	7,5%	0,0%
Departamento de Educación Física, tiempo libre y ocio	12,9%	6,5%	19,4%	0,0%	3,2%	6,5%	3,2%	29,0%	3,2%	16,1%	0,0%
Departamento de prácticas corporales	0,0%	15,0%	30,0%	0,0%	3,3%	10,0%	0,0%	31,7%	3,3%	6,7%	0,0%
Porcentaje total sin discriminar por Dpto. académico	11,3%	10,4%	24,0%	2,3%	6,3%	6,8%	1,4%	20,8%	3,6%	12,7%	0,5%

Cuadro 3: Dispositivos de evaluación utilizados por los docentes de ISEF Montevideo

En Montevideo los dispositivos más empleados son las preguntas abiertas donde se involucre la reflexión y los trabajos de producción y creación sobre el total de dispositivos dentro del centro (recordemos que cada docente podía elegir hasta tres opciones en el formulario web).

A la hora de las entrevistas notamos que no todos los docentes utilizaban la misma forma de aplicar los dispositivos. Uno entregaba la propuesta con anticipación, para que luego de determinado tiempo la lleven impresa a la clase, por lo que la evaluación no era presencial. Este docente argumentaba que lo hacía porque no creía en estudiar de memoria, que los estudiantes debían recurrir a la fuente de conocimiento y en base a la misma, producir y reflexionar. Este mismo entrevistado, a diferencia del resto plantea una segunda evaluación de producción en base a preguntas que habilitan la reflexión de manera grupal, no individual. Otro docente realizó un dispositivo de evaluación de ejecución técnica en formato de co-evaluación en base a una grilla que había realizado el docente previamente. Fue el único que utilizó dicho formato de evaluación.

El resto de docentes, variando los dispositivos que aclaramos al comienzo, los realizaban de manera individual y presencial. Algunos buscando la reflexión, otros la producción, otros solamente dar cuenta de la lectura de los estudiantes, otros el nivel de ejecución técnico de algunos gestos deportivos y otros la metodología de enseñanza de algunos

contenidos deportivos. Nunca se consideró la participación en la construcción del dispositivo de evaluación intersubjetivamente, pensando en la doble calidad de docente de docentes y de estudiante universitario.

Lo interesante es ver a continuación cómo se relacionan el qué se evalúa con el cómo se evalúa, ver si hay relación, si hay coherencia teórica entre las concepciones que se dan. Evidenciar si no hay ningún tipo de conexión y hasta a veces contradictorio.

Cuando los docentes manifiestan que evalúan la comprensión, la reflexión, de alguna manera la apropiación de los conocimientos encontramos dispositivos y mecanismos que corresponden a lo que se busca evaluar. “(...)lo más importante no es que pongan el saber en sí mismo, sino que lo puedan articular con algo de su práctica(...)” en sintonía: “(...) las preguntas más siempre, no son exactamente como controles de lectura, o cosas así, sino que tiene que ver con una reflexión más allá de lo que trabajamos en la teoría, en la lectura (...)” (E3), “(...) a mí me parece que es más útil el conocimiento (...) sobre el cual puedo reflexionar, y sobre el cual puedo producir.” En paralelo afirma lo siguiente: “(...) trabajos colectivos presenciales, en los cuales los estudiantes vienen con determinadas lecturas, o con determinados... y manejando todos los materiales, no apelando a la memoria, se genera una cierta discusión (...)” (E5)

Pero así como encontramos coherencia interna en este aspecto, también encontramos incongruencias: “(...) evaluó el grado de apropiación de los contenidos enseñados, el aprendizaje de los estudiantes” el anterior qué no responde al siguiente cómo: “(...) y trato en muchas de las preguntas que hago múltiple opción, trato que tengan aplicación práctica...” (E6)

En este último pasaje de una entrevista nos preguntamos cómo puede una evaluación de múltiple opción con aplicación práctica denotar el grado de apropiación de los contenidos enseñados, el aprendizaje de los estudiantes. Pensando que un dispositivo de dichas características quizá apelan más a la memoria y a la aplicabilidad.

Encontramos coherencia en docentes que indican que evalúan conocimiento y que luego en sus dispositivos hacen control de lectura o análisis objetivo de bibliografía: “Lo que pasa es que ya no hago más preguntas de reflexión, pongo preguntas que permiten incluir la reflexión pero que si o si tiene que estar el concepto puro y duro” (E8)

Luego al momento de analizar el segundo gran eje de docentes que decían que evaluaban las actitudes, no encontramos ningún dispositivo ni forma parecida que de alguna manera evidenciara que lo hacían. Sino que pudimos concluir que sus formas de evaluar esos aspectos eran totalmente de carácter informal. Algunos decían que tomaban en cuenta la asistencia, que era un indicador de buena conducta, otros valoraban la participación en clase, otros observaban “el día a día” del alumno, el interés y la cooperación en clase. Aspectos que no son posibles de evaluar por todo lo que hemos mencionado anteriormente.

1.2.2. Cuestiones de fondo

El **¿qué se evalúa?**, indica a aquellos objetos sobre los cuales la evaluación busca tomar un juicio de valor. En esta pregunta se incluyen elementos como el rendimiento, la memoria, la comprensión y las competencias de los conocimientos. El **¿cómo se hace?**, referencia a las formas de los dispositivos, a como están armados y cuáles son sus tipos. Los mismos deberían de alguna manera estar en sintonía o en relación con los fondos de una evaluación quede ser concebida como una práctica pedagógica creada por un sujeto, se asienta en fondos que son los que en definitiva la (con)forman, organizan y estructuran los dispositivos.

Estas preguntas no se pueden formular de manera aislada, debe haber una relación entre lo que se evalúa y cómo se evalúa. A continuación describiremos de manera separada dichas preguntas para luego poder relacionarlas y analizarlas de manera conjunta.

	El rendimiento o del estudiante	Su enseñanza	El aprendizaje del estudiante	El grado de apropiación de los contenidos que fueron enseñados	La relación entre mis estudiantes y yo	Los métodos que empleo en clase	Las actitudes de los estudiantes	La conducta	La proyección de los estudiantes como futuros docentes	La articulación de los aprendizajes con la investigación y/o extensión
Departamento de Educación Física y deporte	10%	13%	18%	24%	1%	6%	4%	0%	18%	4%
Departamento de Educación Física y salud	0%	5%	16%	37%	0%	0%	0%	0%	32%	11%
Departamento de Educación Física, tiempo libre y ocio	13%	0%	6%	31%	13%	13%	0%	0%	19%	6%
Departamento de prácticas corporales	7%	11%	7%	46%	0%	4%	0%	0%	7%	18%

Porcentaje total sin importar Dpto. académico	8%	10%	14%	32%	2%	6%	2%	0%	17%	9%
-----------------------------------------------	----	-----	-----	-----	----	----	----	----	-----	----

Cuadro 4: objetos de evaluación, es decir ¿qué evalúan los docentes del ISEF?

Observando los datos obtenidos del formulario web nos llama a atención que la mayoría de los docente de Montevideo sin importar el Departamento académico dicen evaluar la apropiación de los contenidos que fueron enseñados, ya en segundo lugar los resultados varían entre el aprendizaje y la proyección del estudiante como futuro docente. A continuación intentaremos develar esta compleja pregunta en las entrevistas.

A la hora de la entrevista al preguntar sobre qué se evalúa se dieron varias respuestas, pudiendo diferenciar claramente tres grandes ejes de respuestas. Uno de esos ejes hace referencia a evaluar la comprensión, la reflexión, de alguna manera la apropiación de los conocimientos: “...evalúo el grado de apropiación de los contenidos que fueron enseñados.” (E2), “...lo más importante no es que pongan el saber en sí mismo, sino que lo puedan articular con algo de su práctica...” (E3), “...articulación con los autores (...) el grado de creatividad, de imaginación, o grado de producción, que le pusieran a la hora de poner en práctica eso que veníamos hablando, esa articulación, ese saber” (E4), “...evalúo el grado de apropiación de los contenidos enseñados, el aprendizaje de los estudiantes” (E6), “...a mí me parece que es más útil el conocimiento.... sobre el cual puedo reflexionar, y sobre el cual puedo producir.” (E5)

Estos pasajes de las entrevistas apuntan a una mirada de la evaluación que busca evaluar aspectos que denoten comprensión, una mirada y una postura sobre distintos saberes.

Redefinir la evaluación como teoría y práctica inserta en lo político y estratégico en función de un aprendizaje autónomo como base de un individuo pensante capaz de aprehender el mundo y de intervenir sobre él a partir de objetivos de desarrollo individual y colectivo. (Sales, M. y Torres, G., 1993. Pág. 30).

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

Estas evaluaciones que buscan el pensar y reflexionar sobre un saber de alguna forma introducen al futuro docente en sus tareas de producción y construcción del conocimiento. Es interesante notar el grado de importancia que los docentes le otorgan a conocer cómo piensa el estudiante, como son sus reflexiones, como interioriza y comprende los saberes que fueron puestos en circulación. En próximas categorías de análisis en donde se

indagara la participación del estudiando veremos si en el momento concreto de pensar y hacer los dispositivos de evaluación se da lugar a los alumnos y se continua con estas ideas.

Otro de los ejes de las respuestas fue el evaluar lo actitudinal y el comportamiento: *“la actitud, o del proceso que va llevando a cabo el alumno, que lo ves en el día a día”* (E2), *“Pero si un estudiante no le fue muy bien en un parcial, y en la clase participa y de buena manera y demás, y coopera para que la clase se lleva adelante, eso tiene como un plus, digamos”* (E3), *“...creo que la actitud aparece a inclinar la balanza de un lado o del otro (...) cuando el número no salía solamente de la evaluación, creo que la actitud aparece en ese aspecto...”* (E4), *“El tema de la expresión, del interés, del comportamiento en el aula es decir, eso me le llevo para mí, pero lo estoy evaluando”* (E5)

Es muy curioso notar que muchos de los docentes evalúan actitudes, comportamientos, cooperación en clase, interés entre otras cuestiones de dicha índole. Cuando evalúan esos aspectos, ¿Cómo lo hacen y por qué?; o mejor: ¿es posible evaluar eso?, ¿es necesario en la universidad? Entendiendo la evaluación como ya hemos mencionado recurrentemente, es decir como una práctica pedagógica compleja en materia de fondos y formas, como parte de los procesos de enseñanza que habilita nuevos mecanismos de aprendizajes de manera contextualizada; donde se toma un juicio de valor frente a determinado aspecto para tomar algún tipo de decisión, comparando un referido con un referente; donde lo que se evalúa es un determinado saber que fue enseñado; quizás resulta un tanto bastante impreciso evaluar los aspectos nombrados al inicio del párrafo.

Si nos paramos desde este lugar, el argumento de evaluar actitudes hace agua por muchos lados. Empezando por identificar cuál es el saber de las actitudes, a que saber corresponde y si es propio de la educación física. Las actitudes, ¿se enseñan? ¿Son posibles de poner en circulación? ¿Qué sería una buena actitud y una mala actitud, en base a qué? ¿Cómo construis un referente en función a un referido que no está definido? Es importante empezar a diferenciar lo que son las evaluaciones formales de las informales, de hacer explícito lo implícito. Y poder diferenciar que por más que haya aspectos importantes en las relaciones pedagógicas, no todo se puede evaluar. Porque más allá de todo lo dicho anteriormente cuando se evalúa, se evalúa sobre determinado conocimiento, producción, no sobre aspectos personales del sujeto.

El tercer eje del qué se evalúa hace base en la enseñanza del propio docente: “...te estás evaluando tú, tu trabajo, el proceso, los objetivos, si vas logrando, contempla todo el proceso y a ti involucrado en el proceso como parte de ese proceso.” (E1), “...los métodos que empleo en clase.” (E2)

Siguiendo y pensando en función a la definición de evaluación que tomamos previamente, hacer evaluaciones donde se haga énfasis en recolectar estos datos no responde a una evaluación para habilitar nuevos mecanismos de aprendizaje. Se podrían llegar a tomar insumos de las evaluaciones para pensar estos aspectos, pero no que estén pensados directamente para recabar dicha información. Cuando se evalúa la enseñanza no se toma en cuenta al sujeto que aprende, por lo que la evaluación pierde su sentido.

Por último, destacamos expresiones que afirman que no es importante evaluar. Como factor predominante en muchas entrevistas surgió el término memoria, que no es importante evaluar aspectos o conocimientos que se vinculen estrechamente a esta capacidad. “...el aprendizaje por memoria (...) trato de evitarlo siempre.” (E3), “La memorización del conocimiento. Yo creo que hay que saber dónde está el conocimiento para poderlo consultar cada vez que lo necesito (...) el conocimiento además está en permanente crecimiento, por decirlo de alguna manera, o transformación, y es imposible que alguien lo pueda memorizar.” (E5)

Con estas frases se hace explícito el rechazo al aprendizaje de corte mecánico, el cual es entendido por Ausubel como: “el aprendizaje mecánico, contrariamente al aprendizaje significativo, se produce cuando no existen subsunsores adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos preexistentes” (Ausubel, 1983: 37).

Las preguntas sobre el **¿para qué?** y **¿el por qué?** evaluar, hacen foco en el sentido propiamente dicho de la evaluación. Preguntas que buscan conocer el fondo de la evaluación y las razones por las cuales se hace. Estas preguntas atraviesan los discursos de los docentes a la hora de hablar de evaluación, desde cuando las hacen, que evalúan, cómo lo hacen siendo no siempre conscientemente a modo de supuestos, el pilar y el fundamento de las mismas. Siguiendo a Sarni et al, (2008) si entendemos a la evaluación desde una perspectiva crítica podríamos pensar que el docente debería centrarse en la búsqueda de modelos que den respuestas coherentes y conjuntas al qué, al para qué y al cómo de la evaluación, entendiendo que esto repercute de forma contundente en la vida

de los estudiantes que estén siendo parte de este proceso educativo. Cuando referimos al para qué de la evaluación, es una pregunta que intenta indagar sobre qué es lo que se busca al evaluar, qué busca la evaluación.

	Para valorar si cumplió sus objetivos	Para ver cuánto cumple del programa	Para valorar mi enseñanza	Para colocarle un juicio de mis estudiantes	Para motivarlos	Para calificar	Para habilitar un nuevo mecanismo de aprendizaje	Para valorar el resultado del aprendizaje de los estudiantes	Otros
Departamento de Educación Física y deporte	13%	1%	15%	6%	7%	13%	18%	27%	0%
Departamento de Educación Física y salud	0%	0%	18%	0%	12%	18%	24%	29%	0%
Departamento de Educación Física, tiempo libre y ocio	0%	0%	13%	0%	13%	19%	25%	31%	0%
Departamento de prácticas corporales	0%	6%	25%	8%	0%	28%	17%	17%	0%
Porcentaje total sin importar Dpto. académico.	6%	2%	18%	5%	6%	18%	19%	26%	0%

Cuadro 5: para qué de la evaluación

Analizando el cuadro anterior que se desprende de los formularios creemos que las respuestas de Montevideo han sido muy diversas según departamento destacando en orden las siguientes tres respuestas: para valorar el resultado del aprendizaje de los estudiantes, para habilitar un mecanismo de aprendizaje y en tercer lugar para valorar mi enseñanza y para calificar.

Analizando las entrevistas pudimos encontrar dos grandes ejes a los que la mayoría de las respuestas hacían alusión: uno afirmando evaluar para valorar y mejorar su enseñanza: *“me parece importantísimo la buena utilización de eso para poder mejorar lo que es la enseñanza universitaria”* (E1), *“para ver, bueno, qué hicimos en el año que... así como pasaban cosas buenas, decíamos ‘pá!’ que bueno, y a veces cuando nada, se empezaban a repetir algunas cuestiones”* (E4), *“te permite también valorar cómo va el proceso como va transcurriendo este te posibilita hacer correcciones en la planificación en la metodología, individualizar debilidades, potencialidades de los estudiantes, este... y además me permite a mi valorar como yo me voy sintiendo dentro del proceso como un agente activo y que es lo que tendría que cambiar o que es hasta donde yo puedo cambiar de lo que voy viendo, no es solo lo que tengo sino lo que puedo”* (E6), *“Sí, es importante en la medida que te... que son insumos para rectificar, para ratificar lo que estás haciendo. Digamos es un momento de la reflexión sobre lo que haces o de valoración en*

fin” (E8), “Desde el momento que yo estoy planteándoles una sola evaluación en casi al finalizar el curso, para re-planificar el primer curso no, pero sí para los próximos.” (E5)

Cuando uno de los para qué más fuerte de los docentes, o por lo menos de los que se repite más, es el evaluar su propia enseñanza da cuenta sobre donde se hace énfasis en la evaluación. Estos docentes cuando contestaban el qué evaluaban, pocos mencionaban algo relacionado a su enseñanza. Por lo que podemos llegar a decir que no tiene sentido que uno de los motores que impulsan la evaluación no esté contemplado en los aspectos que se evalúan en los dispositivos. En ningún momento los docentes cuando explicaban qué y cómo evaluaban mencionaban aspectos que aludieran a su enseñanza. Entonces es difícil de ver que si no lo contemplan en el qué y cómo, se vea realmente reflejado en su para qué.

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

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

El otro gran eje de respuestas iba en torno a evaluar para dar información del proceso del estudiante. “(...) es parte de un proceso que te va dando información y te va diciendo como marchas para poder ir modificando (...)” (E1), “Exacto, voy viendo si... no si lo logran, sino si lo comprenden. Y no solo por la ejecución, sino por la expresión de lo que estamos queriendo hacer llegar (...) Ver cómo se lleva adelante ese proceso. Y si hay posibilidades de ir modificándolo.” (E2), “La evaluación te permite diagnosticar una realidad establecer un punto de partida, avizorar un punto de llegada es decir a donde quiero llegar (...)” (E6), “Yo le atribuyo mayor valor, a lo que tiene que ver con la toma de conciencia del propio estudiante, de cómo va su proceso de formación, es decir, cuánto

va avanzando y hacia dónde tiene que... digamos, poner más esfuerzo, dedicarse más, hacia dónde no.” (E5)

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

Dos respuestas que se repitieron nos pareció interesante incluirlas en el análisis. Una fue que evaluaban para que el estudiante comprenda y apropie conocimiento, *“para constatar si los saberes fueron apropiados o no, si se apropiaron en el sentido de que fueron apropiados por ellos mismos, se apropiaron de ese saber, si tuvieron la capacidad de articularlo, si existió una comunicación entre lo que yo dije, lo que yo traté de transmitir, lo que el estudiante, digamos, manifestaron en esa evaluación, y sirve también como un proceso de aprendizaje” (E3)*. Al decir de Camilloni:

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

Otras respuestas que se repetían, pero poco, eran que evaluaban para aprender y habilitar nuevos mecanismos de aprendizaje. Debían ser estas de las opciones más elegidas, ya que en la pregunta del qué se evalúa lo que más se contestó fue que se evalúa la comprensión y la apropiación de los conocimientos. *“Creo que puede ser habilitante de mecanismos de aprendizaje en la medida que el estudiante se involucra, a través de la evaluación, de lo que ha podido hacer y de los obstáculos que ha tenido, en la medida que va viendo lo que pudo resolver y adquiere confianza en sí mismo de que eso lo entendió, lo puede usar, lo puede explicar, y aquellos otros aspectos en que todavía no.”(E5)*.

Sarni & Rodríguez así lo afirman:

Su carácter herramental y aplicado, naturalizado en sus prácticas dentro de las instituciones educativas, evita la imprescindible reflexión en clave de práctica pedagógica, sujeta a fines, situada, y como tal, deliberadamente pensada a favor de la comprensión del conocimiento y a

partir de ello la inclusión en procesos de emancipación. (2013, p.28)

Otro punto de encuentro entre el qué y el para qué fue que en el qué, una de las respuestas era que evaluaban su enseñanza. Comparando en el para qué cuando decían que evaluaban para valorar y mejorar su enseñanza. Hay una coherencia interna entre lo que se evalúa y lo que se busca al evaluar. Aunque esto fue en la minoría de los docentes entrevistados. “(...) *te estás evaluando tú, tu trabajo, el proceso, los objetivos, si vas logrando, contempla todo el proceso y a ti involucrado en el proceso como parte de ese proceso.*” Y respondiendo el para qué: “*me parece importantísimo la buena utilización de eso para poder mejorar lo que es la enseñanza universitaria*” (E1).

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

Algunas de las citas que responden que evalúan porque necesitan acreditar o calificar son las siguientes: “*por qué evaluar en ISEF, por dos motivos, primero porque está en la órbita de universitaria, y necesariamente hay que poner nota, y eso no lo podemos evitar.*” (E3), “*Para cumplir con un requerimiento administrativo de promoción o no.*” (E6), “*(...) me lo exige la institución formalmente por sus dispositivos de acreditación y legitimación burocrática (...)*” (E8), “*(...) el estudiante necesita acreditar.*” (E5)

Con algunas de las respuestas de los docentes queda clara la representatividad del resto. Llama la atención que no haya otras respuestas fuertes como esa. Esta forma de ver las razones de porque se evalúa dejan por fuera a todo lo anterior, al qué, al para qué. No hay relación conceptual de ningún tipo. No hay razones de comprensión, de aprendizaje, ni siquiera de la enseñanza del docente, ni de comportamiento, ni de seguimiento de proceso, por más que no sean las más acertadas.

Nos llamó poderosamente la atención una la cual decía que evaluaba porque es pertinente para él saber que enseña. Es una respuesta que da cuenta que una de las razones de suma importancia es el saber, y que la enseñanza de ese saber debe contemplar la evaluación del mismo. Deja de ser solo una mirada burocrática de la evaluación, sino que es una mirada que tiene un sentido de la misma. Incorpora aspectos relativos al campo de la

Educación Física, a través del saber. *“Yo me planteo varios para qué, uno que tiene que ver con la pertinencia del saber enseñar.”* (E5)

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

Esta categoría pretende analizar la participación del alumno en la evaluación, identificando los discursos de los entrevistados sobre este tema y qué rol le otorgan al mismo, no solo como mero ejecutor de la propuesta sino con una función más activa en la evaluación. ¿Qué rol les otorgan los docentes a los estudiantes en la evaluación? ¿Entienden viable su participación en la propuesta de evaluación desde una óptica menos tradicional?

Siguiendo algunas ideas planteadas por Sales, M y Torres, G (1993), es que se entiende que la evaluación se debe redefinir como teoría y práctica que se encuentra inserta en lo político y estratégico para promover un aprendizaje autónomo a favor de un individuo pensante y que sea capaz de aprehender el mundo y de intervenir en él, a partir de objetivos de desarrollo individual y colectivos. A su vez estos autores plantean a la evaluación como “iluminación de los implicados en el proceso que se evalúa, para reorientar sus propias prácticas cotidianas.” (Sales, M. y Torres, G., 1993. p. 14). De esta forma se remarca la importancia de la participación del alumno en la evaluación de modo de favorecer su propio proceso de aprendizaje. Esta relevancia es señalada por pocos docentes en las entrevistas: *“Me parece que lo más valioso que tiene la evaluación a nivel terciario, es que el propio estudiante pueda ir definiendo sobre qué aspectos tiene que dedicarse más (...)”* (E5).

Otro grupo de docentes no visualizan la posibilidad de que el estudiante participe desde algún lugar en la elaboración, corrección o asignación de una calificación en la evaluación: *“no te lo permite la propia institución independientemente de lo que yo pueda pensar.”* (E1) *“Pero generalmente no les doy mucha participación en el dispositivo que yo hago porque bueno, la posibilidad de la doble falacia, por un lado hacerles creer que ellos participan en la construcción de una evaluación y por otro legitimar eso en la universidad.”* (E7) *“¿creando el dispositivo por ejemplo? ... No.”* (E2).

Aquellos docentes que manifiestan hacer esfuerzos para que los estudiantes participen en la evaluación se han encontrado con algunas dificultades que los han llevado a desistir en la búsqueda de alternativas para poder involucrarlo o a seguir en la búsqueda de las

mismas. La tradición con la que los estudiantes llegan a la Universidad es uno de los aspectos señalados por los entrevistados, lo cual hace que sea difícil colocar al alumno en otro rol que no sea solamente recibir la evaluación, ser solamente evaluado por el docente y no involucrarse en ese proceso. *“(...) creo que tendríamos que lograr una transformación institucional muy grande para que empezara a haber una participación y no un miedo a participar, porque creo que en los dos casos estaba atravesado el miedo a participar. Entonces creo que venimos con una herencia muy fuerte de los 12 años anteriores de formación de ustedes, cuando llegaron a la Universidad, de que el que evalúa es el docente y el estudiante recibe la evaluación. Cambiar esa lógica, supone cambiar muchas más cosas que la evaluación, pero que tendríamos que pensar otra organización de la institución, para que el estudiante tuviera más participación en un montón de cosas. Lo veo difícil, no se me han ocurrido demasiadas formas para involucrar a los estudiantes en su propia evaluación.”* (E5), *“(...) en verdad no, nunca me puse a pensar que ellos elijan las modalidades de evaluación, porque ahí me parece que tenemos un problema con el criterio (...) La tradición pesa muchísimo. Pero inclusive para el estudiante, yo cuando al estudiante le digo que las preguntas son re abiertas, a veces se quieren agarrar la cabeza, porque ellos quieren que pregunte esto, qué dice tal autor o qué dice tal cosa, y que me respondan en relación a eso, yo cuando les hago que hagan un ejercicio de pensar, qué les puede servir esto para otra cosa, hay un movimiento interesante, yo creo que por ahí es un poco la idea mía.”* (E3).

Esta tradición podría ocasionar algunos problemas como es el caso de reproducir aquello que ya conozco, pensando por parte de los estudiantes prácticas que involucren solamente la repetición de conocimientos y no la creación o la reflexión, *“Yo no tengo ninguna experiencia en ese sentido, porque las veces que lo he hecho, he planteado la consigna, o formulen consignas o formules preguntas o planteen una forma de evaluación, pero de esta manera. Creo que el riesgo que está implícito en hacerlo más abierto, es que el estudiante reproduzca las formas como fue evaluado, ese es el riesgo que veo, no digo que sea imposible”* (E5).

Otros docentes al hacer referencia a este aspecto indican: *“Desde que se califique a sí mismo hasta que seleccione cuales son los temas o los aspectos relevantes que se tendrían que poner a prueba para saber cómo futuro licenciado, eso sí.”* (E6) (Aunque en este caso señala no poder hacerlo en el contexto del ISEF por el número de alumnos), *“No creo que el estudiante lo pueda hacer por su falta de experiencia. Si mirás fríamente,*

capaz que de un grupo de 50, hay uno o dos, o cinco.” (E2), “Al estudiante. Sí, repasando así, nunca abrimos esa puerta, pensándolo ahora, tal vez tenga que ver con la etapa, no sé, por la etapa que están en la carrera, están empezando, tal vez no tengan... estoy pensando ahora... la formación para pasarle esa responsabilidad, o las herramientas, no sé, sé que no lo hicimos, y no sé, tendríamos que (...) (E4), “Si pero sabes qué pasa con eso, a mí me parece que no lo descarto y no creo que sea a descartar. Pero me parece que en algún punto la evaluación también tiene algo de, para decirlo de una manera rápida, algo de instancia objetiva, y es un punto de quiebre entre el estudiante y el docente, pero no porque sea una cosa de tipo de jerarquías o de poder, sino porque justamente es un momento en que el estudiante presenta lo que sabe y no se puede autoevaluar, yo no creo en la autoevaluación. Lo que sí se puede conversar con los estudiantes siempre, si el mecanismo estuvo bien, si el resultado porque.” (E8).

Para los docentes entrevistados, las instancias de dialogo y de explicación sobre los temas vinculados a la evaluación, como explicar cómo será el dispositivo empelado o por qué se utilizará ese dispositivos y especialmente las devoluciones o discusiones que se generan luego de realizada la evaluación, toman un papel preponderante para hacer partícipe al alumno. Los entrevistados señalan: *“En general, a mí me ha dado muy buen resultado, el hecho de poder prepararla, poder acordar, hablarlo con los alumnos, hacer la evaluación y después hacer la devolución, porque creo que esas distancias que pueden haber en la duda de la nota, que digamos podría ser, se achica mucho.” (E2), “trato de aprovechar... trato de conversar con lo gurises, estamos trabajando, inclusive muchas veces, les comento un poco las preguntas, o el enfoque antes, para que ellos tengan la capacidad de poder ir preparándolo, pensándolo, y que esta también esa discusión de por qué evaluamos de esta manera..” (E3), “(...) les presento como se dice, esta escala porcentual, en el sentido que si alguien se saca un 5, es el 60%, si alguien se saca un 8 es el 80, y de ese lado, lo que evaluó más que nada, es si lo que aparece en esa hoja de evaluación (...)” (E3), “Sí, inclusive las evaluaciones yo las trabajo... digamos, le dedico una clase a lo que es la corrección, si se quiere, se puede decir como corrección.” (E3).*

Se podría pensar que involucrar al alumno en la evaluación con un rol protagónico en la toma de decisiones, contrarrestaría lo planteado por los autores Sales, M. y Torres, G: *“(...) un modelo de enseñanza basado en el rendimiento, de forma tal de lograr que los alumnos rindan -es decir, que sean funcionales- en un subsistema que necesariamente tiene vocación de ser funcional al todo (...)” (1993. p. 4).*

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

1.4. Integralidad de funciones universitarias: caminos inciertos

A lo largo de esta investigación se ha intentado destacar y enmarcar al ISEF dentro del contexto universitario entendiendo que sus “saberes institucionales” repercuten en sus prácticas cotidianas. Al entrevistar a los docentes que conformaron la muestra un tema recurrente fue justamente este marco de UdelaR.

Vale recordar que tomando como documento de referencia la nueva síntesis para la Ley Orgánica de AGC de 2011, promovida por la Comisión Directiva Central y apoyada por ADUR, en su artículo 10 entiende que la investigación universitaria supone la creación de conocimientos originales en todos los ámbitos del saber y la cultura. Su valor es intrínseco y universal, así como derivado de lo que puede aportar a la mejora de la calidad de vida individual y colectiva. La extensión universitaria –por su parte- consiste en la colaboración interdisciplinaria de la Universidad con otros actores para conjugar saberes distintos al servicio, aportar a la expansión de la cultura y al uso socialmente valioso del conocimiento.

Quizás la investigación y extensión tengan alguna relación con la evaluación, algunos docentes han sabido como relacionar todo esto y otros aún están muy lejos de lograrlos. Discursos tales como: “*No, con mi asignatura, en mi caso no, ni con la extensión ni con la investigación hemos tenido relación*” (E6) “*(...) recién estamos desde el año pasado haciendo un trabajo de extensión (...) en cuanto a la investigación, cero*” (E2) indican que esta cuestión no es tarea fácil.

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

y/o la extensión. Alegatos tales como: “(...) *no soy licenciado, soy profe, no es una excusa no, pero mi... mi beta o mi perfil fue hacia la enseñanza, nunca fue la investigación o la extensión, siempre me gustó más esa rama. (...) pensando a futuro la extensión y la investigación, lo van a hacer otros, no yo. Yo ya no*” (E2), permiten reflexionar sobre los vestigios aún presentes en nuestra institución de un largo recorrido pre-universitario, el cual no podemos negar, interesante de ser reconocido a fin de transformarlo si se lo considera necesario.

Esto último es lo que nos recomiendan estos docentes, que no incluyen en sus prácticas de evaluación ni la investigación ni la extensión (E2 y E6), y reconocen en ella cierta potencialidad para sus prácticas pedagógicas en el ISEF: “*Claro que se puede integrar (...) No hemos o no nos hemos comunicado, encontrar la manera de poder llevarlo adelante, instrumentarlo, pero sería algo a estudiar y a implementarlo en el corto plazo*” (E6).

Esta suerte de ruptura con un paradigma de docente del ISEF ya nos es advertida por otros entrevistados: “(...) *yo creo que tenemos, como docentes, o como ISEF en general, como Universidad en general, tenemos que no quedarnos en esta tradición de la enseñanza como única pata, por lo tanto, trato en la medida que sea posible, promover otra cosas, tanto sea de investigación como extensión (...)*” (E3).

He aquí un punto de confluencia clave en el discurso de algunos de los entrevistados, entendiendo que las tres funciones universitarias cuando en verdad son tensionadas encuentran en la evaluación un posible punto de solución. “*A veces se ve la evaluación vinculada a las prácticas de enseñanza y se separa la extensión de la investigación. Yo veo la docencia como una cuestión integrada, indudablemente la evaluación puede ser una práctica de indagación, en la cual el estudiante no va a hacer una investigación formal (...) pero sí va a poder explorar determinada temática y va a poder producir, a mí me interesa esa relación, entre lo que puede ser la exploración de un tema y la reelaboración que el sujeto puede hacer. (...) Y lo mismo con respecto a la extensión, no pensar el saber por el saber, sino el saber en relación a la sociedad, a la realidad, a la profesión a la cual... entonces bueno (...)*” (E5). Es de resaltar ese carácter de integralidad que se le adjudica a las prácticas de evaluación: “*Para mi estar en la universidad es (...) integralidad de funciones, que se pone en juego en la enseñanza y en la hora de la evaluación*” (E7). “*La forma que yo tengo de integrar estas dos patas, extensión en*

investigación, es a través de la evaluación, proponiendo que puedan elaborar determinado dispositivo, eso también, a veces lo voy cambiando, (...) que el estudiante se vaya relacionando con el saber de otra manera (...) los fines universitarios por esto mismo, porque trato de integrarlos que no solamente sea la enseñanza sino constatar que, lo que yo le enseñé quedó, sino de alguna manera puedan vincularse con la extensión y con la investigación, me parece que es un poco la idea, esta idea de ISEF en la Universidad” (E3).

La recién explicitada integralidad de la cual dan cuenta nuestros protagonistas, parece venir de la mano con conceptos trabajados en el marco teórico relacionados con la formación docente, la elaboración o re-elaboración de conocimiento a favor del sujeto que aprende y, la evaluación, que “(...) debe acompañarse de metacognición (...) que ayuda al estudiante (...) a comprender los procesos de construcción y producción del conocimiento (...)” (Camilloni, 2004, p. 27).

Visiones un tanto contrahegemónicas se han planteado, acercando a esta problematización de las funciones universitarias la idea de comprensión¹² como forma de aprendizaje. En palabras de E5: “(...) ese ejercicio, de darle sentido a un saber teórico en función del campo en el que lo voy a pensar, es algo que a mí me preocupa y me preocupó siempre (...) esa vinculación con el campo específico de la formación hace que tenga que estar atravesado por una concepción de extensión. (...) Y lo mismo con respecto a las cuestiones de investigación, que tiene que ver con lo que les decía recién, a mí me parece que es más útil el conocimiento.... sobre el cual puedo reflexionar, y sobre el cual puedo producir, es decir, puedo elaborar yo una propuesta, y no repetirlo. Más allá de que para reelaborarlo lo tengo que conocer, o sea, me asegura el que elabora, ese grado de apropiación, que lo conoce.”

Esta forma de concebir el aprendizaje y articularlo con la evaluación también ata con lo ya trabajado en torno al aprendizaje basado en problemas planteado por Bruner (1973) en donde se intenta ligar lo nuevo con lo ya dominado o construir puentes de mediación cognitiva a fin de dar respuesta y solucionar esa demanda. Aquí ingresa al análisis la importancia en torno a la “rentabilidad” que creemos que tiene un conocimiento al momento de la labor del docente/ académico deEF: “La evaluación tiene que estar

¹² Según Perkins (1995) puede ser entendida como la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. “Capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad. Sugerimos ver capítulo 4.2 página 32.

vinculada a la investigación y la extensión obviamente, en dos cosas: en la profundización del conocimiento, y a la aplicabilidad de ese conocimiento. O sea, me interesa evaluar conocimiento por esas dos cosas. Porque tienden a cierta profundidad o tienen cierta aplicabilidad (...)” (E7). ¿Será la evaluación el camino a esa rentabilidad en términos de conocimientos aplicables en la práctica?

Sin entrar en el terreno de la “denuncia por la denuncia” y el señalamiento, creemos importante develar ideas aún muy arraigadas en torno a la evaluación como herramienta. Este enfoque herramental de carácter natural en algunas prácticas dentro del ISEF, nos conduce a lo que nos advierten Sarni y Rodríguez (2013) es decir, a evitar la imprescindible reflexión en clave de práctica pedagógica, sujeta a fines, situada, y como tal, deliberadamente pensada a favor de la comprensión del conocimiento y a partir de ello, la inclusión en procesos de emancipación. “Deportivizar” la evaluación nos conduce a un final instrumental, clasista y discriminador a veces cotidiano en el ámbito académico: *“una cosa que hacemos en la línea de investigación ponele, es cada tanto captar estudiantes, ¿no? Porque las líneas de investigación se alimentan por los estudiantes que van ingresando. Y ahí hay un no sé, una evaluación en un sentido genérico. Tal estudiante me parece que anda bien y lo invitas a tu línea de investigación (...) cuando uno tiene como en mi caso, a la investigación como prioridad en su actividad académica, siempre estas queriendo identificar un Suárez y un Messi en la investigación”* (E8).

Entendemos posible divisar dos polos de relacionamiento entre la investigación y la evaluación, algunos discursos la colocan justamente en la posición de instrumento por medio del cual se puede hacer una “buena investigación” en contraposición a una propuesta de evaluación que en sí misma es de investigación: *“Yo creo que en la licenciatura la evaluación es determinante, es determinante porque te da una cantidad de herramientas que son necesarias para establecer los criterios que vos querés marcar, si querés hacer una investigación, si querés marcar una extensión, si querés hacer cualquier proyecto, porque son los datos que vos necesitás... objetivos para marcar tu punto de partida, y es la que te va a dar los datos. Es matemática pura si querés decirlo... fría”* (E2). Mientras que otros lo consideran desde otra perspectiva: *“(...) les pido que se arme un proyecto de investigación, es decir, que puedan armar una especie de marco teórico, fundamentos, una fundamentación si se quiere, que puedan encontrar un problema, que le puedan hacer una pregunta a ese problema, y me puedan decir, este problema lo voy a abordar de tal y tal lado, esa sería la evaluación (...) Me parece que*

eso también acerca al estudiante a que se dé cuenta que se sabe de otro lado, no solamente la reproducción y demás (...)” (E3).

Para finalizar este apartado nos arriesgamos a colocar quizás un mensaje de aliento y luego una nueva pregunta, que surge al reflexionar y ahondar en los discursos estudiados. Según E3: *“(...) estamos como con demasiada tradición de la enseñanza y de la trasmisión de saber, muchas veces... muy poca capacidad estamos desarrollando para poder investigar y articularlo con la práctica en el territorio, vamos mejor igual”*; el hecho de indagar y discutir estas temáticas sin duda guarda ese deseo de ir mejor. A modo de cierre/apertura planteamos: ¿será la evaluación (renovada) el camino a la integralidad de las funciones universitarias que nuestro contexto actual nos demanda?

1.5. Los problemas asociados a la evaluación del aprendizaje universitario

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

Respecto del tiempo que los docentes pueden dedicar a cada uno de sus cursos y, en algunos casos, a los diferentes cursos que deben dictar en un solo semestre, dificulta el tiempo que el docente se propone para la evaluación: *“(...) Acá básicamente las dificultades están por un lado institucional por la cantidad de estudiantes que tiene el curso y después en lo me es particular en mi vida profesional que tengo tanto tantos estudiantes, tantos grupos que tampoco se me posibilitaría hacer una evaluación como yo entiendo que debería ser, que es la ideal”*(E6), *“Unas 25 o 26 horas, de docencia universitaria o terciaria.”*(E6), *“(...) siempre ando alrededor de cuatro grupos, cuatro grupos de 50, 60 personas. Ando por ahí, ahora por ejemplo estoy con tres grupos, pero ta, tengo un teórico además, pero más o menos son tres, o cuatro grupo”* (E3), *“(...) Yo di mucha clase el semestre pasado, espero no repetir porque no fue buena la experiencia, espero que no, no puedes dar 4 cursos en un semestre.”* (E8).

Un gran número de docentes dedican sus horas de trabajo no solo a dar clase a nivel universitario sino que también en algunos casos desarrollan otras tareas en ISEF u otros

servicios de la UdelaR, o en otras instituciones como docentes, coordinadores, etc; he ahí el fenómeno del multi empleo. De los 52 docentes de Montevideo que respondieron el formulario on-line 40 de ellos desarrollan otras tareas laborales no vinculadas al ISEF y 26 docentes del total de 52 además de tener tareas docentes en ISEF cumplen otras funciones no vinculadas al dictado de clases. Los números de los formularios web en dicho tema son claros:

	Si	No	Total
Cumple otra función laboral no vinculada al ISEF	40	12	52
Cumple otra función laboral en el ISEF no vinculada al dictado de clases	26	26	52

Cuadro 5: Funciones de los docentes del ISEF Montevideo

“En el colegio 20 horas, y acá tengo 20 también, son poquitas horas, en cantidad parecen pocas, pero es desde las siete y media, hasta las nueve y media de la noche, de lunes a viernes.” (E2). Estas condiciones no son sin duda favorables para la realización de prácticas de evaluación válidas y confiables ya que la misma requiere de tiempo para que esto suceda.

La falta de tiempo para abarcar todos los temas o el poco tiempo del semestre son algunos de los problemas mencionados por los docentes y que a su entender se traducen en poco tiempo para destinarle a la evaluación, entendiendo así que la evaluación les hará “perder” más tiempo. *“lo físico te hablo en cuanto a que si tenes que dar determinada clase y lo que te dan es un salón chiquito para meter a 150 o sea eso también es parte del proceso y eso también debe ser evaluado o que te pidan que des la historia del mundo en 32 horas y que exijas luego que eso se certifique de determinada forma (...)”* (E1), *“Bueno los pros de que como la cantidad de horas es limitada, es menor a la que yo entiendo que debería de tener la asignatura no me quita más tiempo a lo que es el curso en sí, porque implica un día en el que hay que implementar la evaluación otro en el que hay que hacer la devolución y corrección, ya vamos dos clases ahí, si bien la evaluación es una instancia de aprendizaje llevamos dos clases, si hiciera dos evaluaciones llevamos 4, y los cursos son muy acotados. No me puedo permitir ese lujo, el lujo de la miseria, con la poca carga horaria hacer más evaluación, esos son los pros.”* (E6), *“Bien. Primero... el semestre es poco tiempo”* (E4). Parecería entonces que la evaluación no resulta tan importante para el proceso de aprendizaje como para “perder” tiempo en ella.

Parecería que el incremento de la matrícula y con esto el aumento del número de alumnos en los grupos, lo que produce un aumento en el ratio número de alumnos por docente, sumado a lo ya expuesto anteriormente sobre el número de cursos a cargo de cada docente y cantidad de horas de docencia dictadas, crearía dos corrientes de docentes. Por un lado aquellos en que el contexto produce modificaciones en sus prácticas de evaluación, no pudiendo realizar lo que a su entender sería ideal y por otro lado docentes que manifiestan “resistir” a los cambios, siendo fieles a sus ideales en cuanto a la enseñanza y la evaluación, dedicando mayor cantidad de horas a estas tareas. Entendemos que esta masificación va en detrimento de lo que según Santos Guerra (1999, p.379) comprende como uno de los objetivos de la enseñanza universitaria, que es el despertar y desarrollar el espíritu crítico; quizás la situación actual conduce a que en muchas ocasiones las evaluaciones consistan en la repetición de ideas aprendidas del profesor o de autores recomendados, realizando trabajos memorísticos, repitiendo conocimientos y no analizando o creando.

En las entrevistas al preguntar sobre este tema y cómo afecta el número de estudiantes en la tarea docente y particularmente en la evaluación las respuestas fueron variadas siguiendo estas dos líneas mencionadas: *“Yo creo que afecta muchísimo a la tarea del docente, porque más estudiantes, más tiempo dedicarle”* (E5), *“En relación a la evaluación yo he... hasta ahora he tratado de resistir a no hacer evaluaciones que no sean de producción, las evaluaciones de producción como le dije llevan tiempo de lectura, porque hay más de una lectura que hacer, en la mayoría de los casos, y más que nada he resistido, he intentado seguir resistiéndolo, o me propongo seguir resistiéndolo, porque pienso que la enseñanza no pasa por los mecanismos memorísticos, entonces no tengo manera de plantear, o no encuentro otras alternativas, a plantear una evaluación reflexiva que no sea la de producción, la que el alumno tenga que elaborar algo.”* (E5), *“No me ha repercutido tanto en la forma en que lo trabajo, si me ha repercutido en el tiempo que me lleva, evidentemente, me llevo los parciales a corregir para todos lados en la mochila y los voy corrigiendo cuando puedo, y ta, ya es como un tema de resistencia digamos, de no quiero caer en esa. Aunque sí, siempre aparece esa tensión de decir, bueno, hago una evaluación... un control de lectura, pero no, trato de no hacer, inclusive lo planteó en un principio, cuando marco un encuadre de trabajo al principio del curso, propongo eso, que a mí no me sirve que estudien de memoria y demás, porque no quiero, no van a ser evaluados de esa manera.”* (E3). En contraposición y creyendo que el

número de alumnos ha repercutido muchísimo en las prácticas de evaluación y enseñanza: (...) con más de 100 estudiantes inscriptos en el curso, pensar ese tipo de evaluación y por sobre todo corrección es complejo. Primero por los tiempos que nos da la institución para procesar esa información y después por los tiempos míos, yo tengo, como dije, demasiado horas en la docencia o sea tengo que simplificar.” (E6), “(...) ha bajado la calidad porque es inevitable que ya no se puede dar la participación a los alumnos que se daba antes en grupos chicos, yo abogo por los grupos más chicos y no por la reducción de la matrícula, donde realmente la reflexión pueda darse pueda ser una dinámica de la clase permanente, cosas que después también puedan verse en el parcial que pueda verse la capacidad de reflexionar que para mí es indispensable (...)” (E1), “(...) Y esa modalidad de nuevo en un curso con 800 estudiantes no lo puedes hacer. Yo lo hice ahí porque tenía 20. Podía leer 20 trabajitos de 5 páginas. Obviamente yo no leí los 800 parciales, porque éramos varios, pero leí 100 por lo menos. Corregir, y aparte tenes los líos de que nunca me había pasado hasta ahora de que el parcial es el mismo para todos pero después corregimos, cada uno corrige un porcentaje y entonces es inevitable que las correcciones sean distintas. Entonces al que le puso uno le puso 7 y el otro le puso 8 y el otro lo puso 6, personas distintas califican distinto. Entonces se conversa sobre los parámetros y los criterios como para tratar de achicar ese margen pero siempre ese margen va a estar no?” (E8).

Este podría ser considerado el mayor problema planteado por los docentes, el número de alumnos, lo cual afecta al grupo de docentes que eligen “resistir” en sus tiempos de vida y a la calidad de las evaluaciones planteadas por aquellos que por falta de tiempo no ven otra alternativa.

Algunos entrevistados señalan: “Entonces, una de las cosas que creo que la masificación nos condiciona, y casi que diría yo que nos determina, es a recurrir a las modalidades expositivas, y bueno, y eso, desde mi perspectiva, es una de las mayores pérdidas. En quedarme solamente en que sea una exposición. Por eso trato de incluir algunas reflexiones en mi exposición a los efectos de promover algún tipo de pensamiento o de movilización del que está escuchando.” (E5), “o sea enseñar la historia o cualquier ciencia social desde una exposición es tener una postura tradicional dentro de un modelo que quiere ser crítico y me parece es totalmente incoherente.” (E1). Estas ideas van en

línea con lo que plantea el Aprendizaje Basado en Problemas¹³ que entiende al aprendizaje de una manera activa, aprendizaje por descubrimiento y construcción, contraponiéndose a las a estrategias meramente expositivas.

El cambio reglamentario instaurado en el último tiempo con respecto a la libre asistencia a clase parecería también ser un problema para la evaluación y así se menciona en las entrevistas: *“Después con el aumento del cupo y pasar a ser de asistencia libre, la única la obligación que tenía el estudiante de venir era en la evaluación y nada más, entonces eso va modificando la cantidad de gente que va a clase de la cantidad de gente que tenes en los parciales, ahí la verdad que no se puede pensar en una construcción junto con los estudiantes”* (E1), *“Lo otro, como es una asignatura, que tampoco estoy de acuerdo, de libre asistencia, el hecho de evaluar, ya hay gente que plantea que es un inconveniente asistir el primer día de la clases. (...)”* (E6).

Por último, se entiende que algunos docentes van en línea por lo señalado por Sacristán (2005), sobre la necesidad de comunicación fluida entre profesores y alumnos, al respeto por los tiempos de enseñanza y aprendizaje en la evaluación, para poder realizar una evaluación para la comprensión. Los entrevistados señalan: *“(...) también para conocerlos más, porque de pronto lo que hemos perdido de vista es que es una carrera humana, dentro de las carreras humanas verdad, o humanistas mejor dicho. Enfriado en el relacionamiento con el estudiante al ser tantos (...)”* (E6), *“(...) Porque no siempre puedes tener bien claro, quién es el otro, más cuando cada vez somos más.”* (E3), *“En mi enseñanza se modificó que es una cosa más impersonal, a mí una cosa que la verdad en el fondo no me gusta pero por una cosa de gusto, que es que yo ya no conozco a los estudiantes, yo me los cruzo por ahí y no sé quiénes son. (...)”* (E8).

La falta de diálogo y de conocer a los estudiantes con mayor cercanía parecería ir en contra de evaluaciones situadas, contextualizadas y que tengan en cuenta las individualidades.

La evaluación por tanto estaría afectada por un conjunto de problemas institucionales y contextuales que habría que abordar de la mejor manera para evitar las prácticas memorísticas, las clases meramente expositivas y la evaluación como acreditación.

¹³ Ver capítulo 4.2. página 30- 31.

Conclusiones

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

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

A modo de conclusión señalamos:

- 1) En relación con los sentidos, decir que la evaluación es para el grupo de profesores una práctica usual, aunque epistémicamente desconocida. En muchos casos parece ser una cuestión intuitiva y rutinaria marcada por la institución. Pocos docentes reflexionan sobre ella y sobre la posibilidad de discusión política que puede habilitar. Indagando los por qué y para qué evalúan, parece haber una gran relación con las cuestiones del aprendizaje. La problemática radica en que este último, se conceptualiza de maneras muy distintas desde cuestiones mecánicas hasta la construcción colectiva del aprendizaje. Sin duda utilizan a la evaluación en estos diversos sentidos. Y si hablamos de utilizar a la evaluación, es inevitable nombrar que una gran cantidad de docentes de ISEF usan a la misma para recibir información y mejorar su enseñanza. Sobre por qué evalúan, la totalidad de los docentes entrevistados entienden que lo realizan a pedido de la institución; necesitan poner una nota, calificar, acreditar, sin esgrimir necesariamente razones de fondo, lo que hace que las respuestas anteriores pierdan sentido, careciendo de peso: si lo que impulsa al docente a evaluar es que se lo exige la institución, ¿dónde queda el sentido y la práctica pedagógica de la evaluación?
- 2) En segundo lugar, sobre las formas, concluimos que los dispositivos más empleados son preguntas abiertas donde se involucra la reflexión y trabajos de producción y creación. Entendemos que la tradición en la que se enmarcó el ISEF durante décadas, en donde el vínculo con el estudiante era muy personalizado y

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

- 3) Si pensamos en la relación entre unas y otras, señalamos que existen notorias incoherencias; y en aquellos casos en que se percibe cierta coherencia interna, al indagar en los discursos del docente denota que las elecciones fueron de forma azarosa, faltando consistencia teórica en las mismas. Ejemplo de estas incongruencias es la poca distinción que hay entre la evaluación informal y formal, resulta un tanto paradójico las afirmaciones realizadas por docentes del ISEF o sea docentes universitarios los cuales evalúan actitudes en sus clases. Es decir, si evalúo para seguir aprendiendo sobre un contenido, y luego afirmo evaluar actitudes, resulta un tanto confuso, al igual que si afirmo evaluar mi enseñanza.

Hemos hallado asuntos reveladores, especialmente de pensar en que nos encontramos en el marco de un servicio que aunque universitariamente y salvo excepciones, utiliza más a la evaluación como mecanismos de control y selección, que como posibilidad de vincular en ella a una nueva o distinta forma de vehicular, discutir, debatir y por qué no, renovar y reconstruir al conocimiento, y a partir de él pensar en algún tipo de transformación social.

En este sentido, nos sorprendió particularmente cómo, al pensar en la evaluación como mecanismo articulador de las funciones universitarias, puede transformar la práctica y sostener el desarrollo del campo objeto de enseñanza/investigación/extensión.

Nuevamente la evaluación, a nuestro criterio empleada a favor del conocimiento, es capaz de aportar (o dar la espalda) a un proyecto colectivo que intencionalmente impulse a construir universidad.

El ISEF ingresó en la Universidad en el año 2006 y con esto las tres funciones universitarias debían ser abarcadas por el Instituto, a pesar de haber pasado varios años de este suceso los cambios a nivel de docentes y de concepciones entorno a estas tres funciones se están comenzando a vislumbrar actualmente. Este es recién el comienzo, siendo así tanto la investigación como la extensión nociones que se encuentran presentes en los discursos de los docentes pero sin la solides que la formación de Licenciados podría requerir. Es posible que las dificultades que los docentes encuentran en la integración de estas tres funciones puedan tener su solución en la evaluación enfocándola desde una teoría crítica y rigurosa.

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

Como hemos dicho en gran medida los estudiantes son simplemente los ejecutores de la evaluación, teniendo un rol meramente pasivo en su construcción y en las decisiones que la misma conlleva. A partir de esto surgen nuevas interrogantes, ¿a qué se debe esta consideración?, ¿los docentes creen que el alumno no puede tomar las decisiones?, ¿no se crea el entorno ideal para que lo mismo suceda?, ¿existen intentos por hacerlos partícipes en el proceso de evaluación? Luego de conocer las posturas de los docentes queda en evidencia que la tarea a realizar para involucrarlos, significa una tarea en conjunto, a nivel institucional, de docentes, a nivel de la formación primaria y secundaria ya que como fue mencionado en apartados anteriores, la tradicionalidad y la experiencia con que el alumno llega a la Universidad lo coloca automáticamente en un rol de recibir, no permitiéndole ser partícipe de su proceso. La formación de un sujeto crítico, emancipado, debería de contemplar todos los aspectos de su formación y la evaluación no está exenta de esto. En algunos casos los docentes parecen indicar que quizá por el

lugar que ocupa su asignatura en el plan de estudios, los alumnos no se encuentran capacitados para tomar estas decisiones o que solo algunos serían capaces de hacerlo, y es aquí donde nos preguntamos si no es quizá parte de la tarea docente revertir esta situación, realizar esfuerzos para que se produzca un cambio.

Al avanzar en esta investigación fuimos transitando por caminos o problemáticas que en un principio no estaban contempladas. Entendiendo que el abordaje de algunas de estas cuestiones puede desentramar de manera más clara la complejidad que revisten las prácticas de evaluación en la Educación Superior. A lo largo del trabajo entendimos como los fondos de la evaluación a aquellas cuestiones que se asociaban con el qué, por qué y para qué evaluar, pero debido a continuas relecturas del mismo así como también el intercambio con otros investigadores en congresos donde hemos expuesto¹⁴ nuestro trabajo, hemos comprendido que los verdaderos fondos de esta cuestión remiten a las razones epistemológicas del docente. Es decir, si el docente universitario trabaja en pos de la creación de conocimiento por parte del estudiante o simplemente se dedica a que estos últimos reproduzcan el conocimiento creado por otros. Esos dos enfoques presentan y trabajan con la evaluación de manera totalmente distinta.

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

Esta investigación ha sido limitada. Sin embargo nos arriesgamos a afirmar que aporta marcos desde los cuales es posible apreciar algunos asuntos que acontecen, lo cual puede llevar a estos actores y posibles lectores, a contemplar el tema de forma diferente. Se procuró adentrarse en lo que sucede en esta materia, de manera explícita o implícita, en

¹⁴En III Encuentro de Educación del CLAEH (Universidad Centro Latinoamericano de Economía Humana) ,1 y 2 de diciembre de 2017, Montevideo, Uruguay y en el 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE- UNLP), 13 al 17 de noviembre de 2017, La Plata, Argentina.

especial atendiendo a los espacios poco sistemáticos de reflexión es decir la reflexión sobre la experiencia del docente.

Durante el trabajo de campo se intentó utilizar técnicas que permitan describir lo que sucede, y a la vez que reconozcan y valoren el sentido de lo que sucede, en este caso mediatizado su énfasis por la voz de los docentes, como actores fundamentales en relación con la explicación de sus prácticas, y el reconocimiento de la teoría/s que subyacen en ellas.

Creemos fundamental la investigación sobre lo que acontece en las prácticas cotidianas del docente (académico) que trabaja en la universidad (en Educación Física en este caso) a fin de comprenderlas y aportar a construir desde su escenario estructural (a veces invisible), al campo de la Educación Física.

Bibliografía

- AISENSTEIN, A. (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J., HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México DF, Editorial Trillas.
- BARRAZA, A. (2007) La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias, en: *Revista Estudios Pedagógicos XXXIII*, N° 2, Universidad Austral de Chile.
- CAMILLONI, A. (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós
- CAMILLONI, A. (2004). Evaluación de la Formación Docente. En: *Revista Educar*, año 7, N° 15, Montevideo, CODICEN.
- CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata.
- CDC; ADUR (2011). *Borrador de articulado de nueva Ley Orgánica. Fines, funciones y relacionamiento institucional de la UdelaR*.
- DAVINI, C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- FERRY G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.
- FILLOUX, J. C. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: FFyL-UBA/ Novedades Educativas.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1986). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ed. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ed. Morata. (2005)
- GOLDSCHMID, M.L. (1990). 12 paradoxes de l' enseignement universitaire. Conferencia presentada en el *Coloquio de la A.I.P.U.* Niza, Francia.
- GONZÁLEZ, L. JOURDAN, C. PEREYRA, M. MACCHIAVELLO, V. (2011). *Concepciones de evaluación en secundaria*. En: Tesina. Montevideo: Instituto Superior de Educación Física.
- GRE -Grupo de reflexión sobre educación- (2013). Doc. No. 6 Para repensar la formación docente. Montevideo.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA. *Proyecto de departamentalización*.
- MIRAS, M. y SOLÉ, I (1990). *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el*

- Proceso de en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid, Ed. Alianza
- MONEDERO MOYA, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga, Aljibe, 1998.
- PALAMIDESSI, Mariano; GVIRTZ, Silvina. 2006. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- PERKINS, D; TISHMAN, S; JAY E. (1995), *Aulas para pensar*. Buenos Aires: Aique.
- PERRENOUD, Philippe. 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar*. México DF, Editorial Quebecor World, Gráficas Monte Albán. Disponible en: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- POZO, J.I. (2006) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Editorial Morata.
- POZO, J.I; MONEREO, C. (2013) *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, Ed. Síntesis.
- RESTREPO GÓMEZ, B. (2005) Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Revista digital: *Pedagogía Universitaria*. V. 8 Universidad de La Sabana
- SALES, M., TORRES, G. (1993). Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación. (U. d. Fundo, Ed.) *Espaço Pedagógico*, 2, 15-30.
- SALES, M., RODRÍGUEZ, L. SARNI, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo, Trecho.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. Revista Electrónica *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2017) *Evaluar con el corazón*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- SANJURJO, Liliana; VERA, María Teresita (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Editorial Homo Sapiens.
- SARNI, M (2006) Currículum y evaluación: problemáticas comunes. Disponible en: Revista *ISEF digital*. 7ma. Edición: abril. ISSN 1510-924.
- SARNI, M (2004) Aspectos generales de la evaluación. Disponible en: Revista *ISEF digital*. 1ra. Edición: abril. ISSN 1510-924.
- SARNI, M (2006). *La evaluación en Educación Física Escolar*. Montevideo, Universidad Católica del Uruguay.
- SARNI, M., RODRÍGUEZ, L., et all (2008). *La evaluación en Educación Física Escolar*:

énfasis en un estudio comparativo de casos. Montevideo, Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física.

SARNI, M., RODRÍGUEZ, L (2013). *Buenas prácticas de Evaluación del aprendizaje: conocimiento e ideología*. Montevideo, Consejo de Formación en Educación, Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.

SOUTO, M. (1999). *Grupos de formación. En Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires.

TARDIF, J. (2006). *La evaluación de las competencias. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenelière Éducation.

TENTI FANFANI, E. (2007) Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente, en: Revista *Educação e sociedade*, Campinas. Disponible en www.cedes.unicamp.br

UDELAR, *Hacia la reforma universitaria. Carrera y Evaluación*. Rectorado, N° 15. Disponible en: http://www.universidad.edu.uy/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=780

UDELAR (1958). *Ley Orgánica de la Universidad de la República*, en Diario Oficial.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (2005). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Andalucía, Graó.

Sacristán, G. y Gómez, P. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.

WITTRICK, M.C. (1989). *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós/MEC.

Anexo

1. Formulario enviado vía email

El presente formulario se enmarca en el curso del Seminario Tesina sobre Evaluación y Evaluación en Educación Física a cargo de la Mag. Mariana Sarni. El mismo se encuentra como parte del trabajo de campo de una investigación que pretende indagar, conocer y caracterizar las distintas prácticas de evaluación que se emplean en el ISEF por parte de los docentes. Solicitamos sea completado antes del 7 de agosto de 2017. El tiempo estimado para completar el formulario es de 10 a 15 minutos. Muchas gracias.

Luciana Cantera, Gastón Pereyra y David Pérez.

1. Email address

Aspectos generales

2. Edad (años)

- Entre 21 y 30
- Entre 31 y 40
- Entre 41 y 50
- Más de 50

3. Sexo

- Masculino
- Femenino

4. Servicio del ISEF en el que dicta clases

- Montevideo
- Maldonado
- Paysandú
- Rivera

5. Formación académica profesional

- Estudiante de Grado
- Licenciatura
- Tecnicatura
- Estudiante de Maestría
- Magister
- Estudiante de doctorado
- Doctorado
- Phd

6. Modalidad de la/s materia/s que dicta

- Teórico (100% teórico)
- Teórico-Práctico (50%-50%)
- Práctica (75% práctica - 25% teórico)

7. Departamento al que pertenece

- Departamento de Educación Física y deporte
- Departamento de prácticas corporales
- Departamento de Educación Física y salud
- Departamento de Educación Física, tiempo libre y ocio

8. Área a la que pertenece/n la/s materia/s. Le solicitamos indique el área del plan de estudios en el que actúa o actuó, pensando en aquellas que organizaran el Plan 2004 saliente

- Área de las ciencias biológicas
- Área de las ciencias de la educación
- Área técnico-profesional

9. Antigüedad desarrollando esta función (años)

- 1
- 2
- 3
- 4
- De 5 a 10
- Más de 10

10. Cantidad de grupos a cargo

- 1
 2
 3
 4
 Más de 4

11. Promedio de cantidad de estudiantes por grupo

- De 1 a 10
 De 11 a 20
 De 21 a 40
 De 41 a 60
 De 61 a 100
 Más de 100

12. Horas semanales destinadas al dictado de la materia

- 2 a 4
 5 a 6
 7 a 8
 9 a 10
 Más de 10

13. Cumple otra función laboral en el ISEF no vinculada al dictado de clases

- Sí
 No

14. En caso de contestar que si, qué función, con cuanta carga horaria semanal

15. Cumple otra función laboral no vinculada al ISEF

- Sí
 No

16. En caso de contestar que si, qué función, con cuanta carga horaria semanal

Respecto al tema evaluación

17. ¿Se ha capacitado sobre el tema evaluación?

- No

Si, en los últimos 5 años

Si, hace más de 5 años

18. ¿Cuándo acostumbra evaluar?

A principio de semestre

Durante todo el semestre

Una vez a mitad de semestre y otra vez al final

Solo a fin de semestre

Al final de cada contenido abordado

No tengo un tiempo determinado, surge de la práctica

No evaluó

Evalúa cuando me lo solicitan

Other:

19. ¿Con qué frecuencia? (Semestral)

1 vez

2 veces

3 veces

Más de 3 veces

20. Si evalúa ¿por qué lo hace? Marque como máximo 3 opciones

Para valorar el resultado del aprendizaje de los estudiantes

Para habilitar un nuevo mecanismo de aprendizaje

Para calificar

Para valorar si cumplió sus objetivos

Para ver cuánto cumple del programa

Para valorar mi enseñanza

Para colocarle un juicio de mis estudiantes

Para motivarlos

21. ¿Qué acostumbra a evaluar? Marque tres opciones con las que más se identifique

El rendimiento del estudiante

Su enseñanza

El aprendizaje del estudiante

El grado de apropiación de los contenidos que fueron enseñados

La relación entre mis estudiantes y yo

Los métodos que empleo en clase

Las actitudes de los estudiantes

- La conducta
- La proyección de los estudiantes como futuros docentes
- La articulación de los aprendizajes con la investigación y/o extensión

22. ¿Por qué evalúa? Marque dos opciones

- Me lo exigen
- Es importante devolverle al estudiante información sobre su aprendizaje
- Necesito un concepto de cada estudiante
- Necesito recabar información para mejorar mi enseñanza
- Tengo que poner una nota
- Es una práctica que viene empleada, permite al estudiante aprender sobre el tema
- Lo creo importante para tomar decisiones sobre mi tarea

23. ¿Qué dispositivo de evaluación es el más empleado por usted? Marque dos opciones

- Múltiple opción
- Preguntas abiertas de control de lectura
- Preguntas abiertas donde se involucre la reflexión
- Pruebas prácticas de cuantificación de rendimiento
- Pruebas prácticas de comprensión de la técnica
- Trabajos de investigación
- Trabajos de extensión
- Trabajos de producción y creación
- Propuestas interdisciplinarias
- Metodológicos

24. ¿Por qué señaló estas opciones? Y ¿Con qué frecuencia semestral las emplea?

25. ¿Qué modalidad utiliza más?

- Individual
- En parejas
- Grupos de hasta 5 estudiantes
- Grupo de más de 5 estudiantes

26. ¿Por qué emplea esta modalidad?

27. Sobre la propuesta de evaluación que empleó

- Pongo en marcha lo que a mi entender resulta más provechoso para esa situación
- Pongo en marcha usualmente la misma propuesta creada por mi

- Las armamos con los alumnos
- Aplico las que me indican los encargados del curso
28. ¿Quién evalúa?
- Evalúo yo, soy quien está capacitado para hacerlo y mis estudiantes participan ejecutando la propuesta
- Se evalúan los estudiantes entre si
- Trabajamos todos en la propuesta de evaluación elaborándola, ejecutándola juntos y discutiendo sus resultados

29. ¿Cómo se define la propuesta de evaluación de la asignatura que dicta?

- La armo solo porque soy el docente encargado de la UC
- La arma el equipo docente de la UC
- Yo no la armo ya que no soy el encargado de la UC

30. ¿La calificación de aprobación del curso se desprende únicamente de las evaluaciones realizadas?

- Si
- No

31. Señale las dos opciones más relevantes para usted teniendo como referencia las evaluaciones que ha puesto en marcha como docente del ISEF. Evaluar me permite:

- Conocer el grado de adquisición de conocimiento de mis alumnos
- Replanificar mis cursos
- Generar futuros docentes con conocimiento sobre la disciplina
- Potenciar la investigación
- Alentar y promover el trabajo de extensión desde la especificidad de mi curso
- Formar profesionales críticos de su campo de saber y por ende de la sociedad
- Other:

32. Enumere de forma sintética una o dos características que cree importante tengan sus propuestas de evaluación sobre el aprendizaje en el ámbito universitario

Confidencialidad

33. ¿Estaría dispuesto a ser entrevistado por alguno de los integrantes del equipo que realiza la investigación?

- Si
- No

34. En caso de contestar que sí, necesitamos que nos indique sus datos a fin de poder ponernos en contacto (nombre completo, teléfono de contacto, dirección electrónica, días y horario de mayor disponibilidad).

2. Análisis descriptivo de datos generales obtenidos de formulario web

Al realizar el análisis de la formación que presentan los docentes del Instituto Superior de Educación Física en sus diferentes sedes que han completado el formulario, se destaca que un 36% tiene una formación de Licenciatura, seguido por los estudiantes de maestría que ascienden a 27% en el total de docentes y los que ya han culminados sus estudios de Maestría con un 12%. Un 16% de los docentes de las cuatro sedes del ISEF han realizado Phd, o doctorado, o se encuentran estudiándolo actualmente. Es interesante resaltar que en Montevideo un 52% de los docentes relevados, han completado sus estudios de maestría o se encuentran en este proceso, representando así su mayoría. En Maldonado por su parte el número de docentes con formación de Licenciados es del 40% (en Montevideo es un 29%) y un 53% se encuentran realizando algún curso de posgrado o ya lo han culminado.

Formación de docentes

	Maldonado	Montevideo	Paysandú	Rivera	Total
Doctorado	27%	2%	10%	0%	8%
Estudiante de doctorado	7%	8%	5%	50%	9%
Estudiante de Grado	0%	6%	0%	25%	4%
Magister	0%	15%	14%	0%	12%
Estudiante de Maestría	20%	37%	14%	0%	27%
Licenciatura	40%	29%	52%	25%	36%
Tecnicatura	7%	4%	5%	0%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Cuadro 1: Formación de los docentes de ISEF

Los resultados del número de alumnos promedio que poseen los docentes por grupo son entre 41 y 60 alumnos, seguido por los grupos de 21 a 40 alumnos, representando entre los dos un 75% del total. Sólo un 8% del total dicta clases a grupos de más de 100 estudiantes. A su vez, al considerar la cantidad de horas semanales destinadas al dictado de clases un 45% de los encuestados declara dedicar entre 2 y 6 horas semanales, un 27% entre 7 y 10 horas y un 28% más de 10 horas semanales a dicha función.

Promedio del número de alumnos por grupo

	Maldonado	Montevideo	Paysandú	Rivera	Total
De 1 a 10	13%	4%	14%	0%	8%
De 11 a 20	0%	4%	5%	0%	3%
De 21 a 40	40%	29%	19%	0%	27%
De 41 a 60	27%	48%	52%	100%	48%
De 61 a 100	7%	8%	5%	0%	7%
Más de 100	13%	8%	5%	0%	8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Cuadro 2: Promedio de alumnos por grupo

Horas semanales destinadas al dictado de la materia en ISEF

	Maldonado	Montevideo	Paysandú	Rivera	Total
2 a 4	13%	17%	24%	25%	18%
5 a 6	40%	19%	38%	0%	26%
7 a 8	7%	15%	5%	0%	11%
9 a 10	13%	19%	5%	50%	16%
Más de 10	27%	29%	29%	25%	28%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Cuadro 3: Horas semanales destinadas al dictado de la UC en ISEF

Haciendo referencia al momento del semestre en el que se evalúa, un 39% de las respuestas indican que se evalúa durante todo el semestre, seguido por un 25% que evalúa una vez a mitad de semestre y otra al final, un 11% de las respuestas indican evaluar al final de cada contenido abordado. Sólo un 2% evalúa cuando se lo solicitan y un 1% no evalúa. En Montevideo y Maldonado se respeta el mismo orden que para el total, mientras que en Paysandú un 55% lo hace durante todo el semestre, seguido por un 24% que realiza la evaluación al final de cada contenido abordado y luego un 10% una vez a mitad y otra al final del semestre.

	A principio de semestre	Durante todo el semestre	Una vez a mitad de semestre y otra vez al final	Solo a fin de semestre	Al final de cada contenido abordado	No tengo un tiempo determinado, surge de la práctica	No evaluó	Evalúa cuando me lo solicitan	Otras
Maldonado	0%	30%	30%	5%	5%	5%	5%	10%	10%
Montevideo	5%	32%	32%	6%	8%	8%	0%	0%	11%
Paysandú	0%	55%	10%	3%	24%	7%	0%	0%	0%
Rivera	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Porcentaje total sin discriminar por sede	3%	39%	25%	5%	11%	7%	1%	2%	8%

Cuadro 4: Momentos de la evaluación

La tabla de los tipos de dispositivos en función al departamento académico arrojó a primera vista los primeros resultados: en el departamento de EF y Deporte el mayor dispositivo empleado es el de preguntas abiertas donde se involucre la reflexión con un 24,7% del total de dispositivos dentro del departamento. Al igual que el mencionado departamento el de EF y Practicas Corporales tiene como mayor dispositivo empleado el de preguntas abiertas donde se involucre la reflexión, con un 30% sobre el total de dispositivos dentro del departamento y un 31,7% de trabajos de producción y creación. Siguiendo con esta lógica el departamento de EF, Tiempo Libre y Ocio emplea con mayor frecuencia los dispositivos de trabajos de producción y creación al igual que el departamento de EF y Practicas Corporales con un 29% del total. Por último, el departamento de EF y Salud posee un 25% de dispositivos de evaluación de múltiple opción, siendo éste el más empleado en él.

Cuadro 5: Dispositivos empleados por departamento académico

	Múltiple opción	Preguntas abiertas de control de lectura	Preguntas abiertas donde se involucre la reflexión	Pruebas prácticas de cuantificación de rendimiento	Pruebas prácticas de comprensión de la técnica	Trabajos de investigación	Trabajos de extensión	Trabajos de producción y creación	Propuestas interdisciplinarias	Metodológicos	Otros
Departamento de Educación Física y deporte	11,8%	5,9%	24,7%	4,7%	11,8%	2,4%	2,4%	14,1%	3,5%	17,6%	1,2%
Departamento de Educación Física y salud	25,0%	17,5%	15,0%	2,5%	2,5%	10,0%	0,0%	15,0%	5,0%	7,5%	0,0%
Departamento de Educación Física, tiempo libre y ocio	12,9%	6,5%	19,4%	0,0%	3,2%	6,5%	3,2%	29,0%	3,2%	16,1%	0,0%
Departamento de prácticas corporales	0,0%	15,0%	30,0%	0,0%	3,3%	10,0%	0,0%	31,7%	3,3%	6,7%	0,0%
Porcentaje total sin discriminar por Dpto. académico	11,3%	10,4%	24,0%	2,3%	6,3%	6,8%	1,4%	20,8%	3,6%	12,7%	0,5%

Sobre la totalidad de dispositivos que se emplean, discriminando por departamentos, los más empleados son las preguntas abiertas donde se involucre la reflexión con un 24% del total de dispositivos de todos los departamentos y el que le sigue es el de trabajos de producción y creación con un 21%.

	Múltiple opción	Preguntas abiertas de control de lectura	Preguntas abiertas donde se involucre la reflexión	Pruebas prácticas de cuantificación de rendimiento	Pruebas prácticas de comprensión de la técnica	Trabajos de investigación	Trabajos de extensión	Trabajos de producción y creación	Propuestas interdisciplinarias	Metodológicos	Otros
Maldonado	11%	11%	24%	3%	11%	3%	0%	24%	5%	8%	0%
Montevideo	11%	11%	25%	2%	5%	7%	2%	20%	2%	15%	1%
Paysandú	16%	6%	24%	2%	6%	8%	2%	20%	6%	8%	0%
Rivera	0%	17%	8%	0%	8%	17%	0%	25%	0%	25%	0%
Total general sin discriminar por sede	11%	10%	24%	2%	6%	7%	1%	21%	4%	13%	0%

Cuadro 6: Dispositivos empleados por sede

Siguiendo con el análisis, profundizaremos ahora sobre los tipos de dispositivos en función del centro del ISEF. Tomaremos en cuenta las sedes de Maldonado, Montevideo y Paysandú, dejando fuera a Rivera por motivos previamente explicitados. En Maldonado los dispositivos más empleados son las preguntas abiertas donde se involucre la reflexión y los trabajos de producción y creación con un 24% sobre el total de dispositivos dentro del centro. En Montevideo se da la misma relación que en Maldonado, solo que es un 25% para el primero y un 20% para el segundo. Finalmente para Maldonado se mantiene la supremacía de trabajos de producción y creación con un 25% e incorporándose los metodológicos con un 25%. Sobre el total de dispositivos sumando todos los centros, los que predominan son las preguntas abiertas donde se involucre la reflexión con un 24% y los trabajos de producción y creación con un 21%.

Si analizamos los tipos de dispositivos en función de la modalidad de dictado de la asignatura. En las modalidades de asignaturas prácticas, donde el 75% de las horas de clase son prácticas y 25% teóricas, el dispositivo más empleado es el de preguntas abiertas donde se involucre la reflexión con un 22,8%, seguido por los metodológicos con un 20,8% del total de dispositivos dentro del área. En las modalidades de 100% teórico el dispositivo predominante es el mismo que el anterior, con un 27%, seguido por los múltiple opción con un 19,2%. La última modalidad (50% teórico – 50% práctico), presenta una predominancia de los trabajos de producción y creación, con un 30,9%, seguido por las preguntas abiertas donde se involucre la reflexión con un 23,5%. Sobre la totalidad de cada dispositivo en todas las modalidades, el más empleado es el de preguntas abiertas donde se involucre la reflexión con un 24% seguido por los trabajos de producción y creación con un 20,8%.

A continuación analizamos los dispositivos en función al área académica. En las áreas de las ciencias biológicas se emplea mayoritariamente los múltiple opción con un 32,3%. El área de las ciencias de la educación tiene dos dispositivos predominantes, las preguntas abiertas donde se involucre la reflexión y los trabajos de producción y creación con un 29% y 26,7% respectivamente. Y el área técnico-profesional predominan las preguntas abiertas donde se involucre la reflexión y los metodológicos, ambos con un 22,1%. Sumando los dispositivos de las áreas, los más empleados son las preguntas abiertas donde se involucre la reflexión con un 24% y los trabajos de producción y creación con un 20,8%.

Haciendo un primer análisis inter cuadros podemos decir que los dispositivos de preguntas abiertas donde se involucre la reflexión y los trabajos de producción y creación se emplean en mayor cantidad, sin importar departamento académico, centro o área académica.

Continuando con el análisis de corte descriptivo a partir de los resultados obtenidos mediante el cuestionario on-line, nos centraremos en las respuestas que debelan el para qué, el por qué y el qué evaluar de los docentes del ISEF.

Atendiendo a la primera interrogante ¿para qué evaluar? es que encontramos el mayor número de respuestas (cada docente podía marcar dos afirmaciones): señalan utilizar la evaluación para valorar el resultado del aprendizaje de los estudiantes y, en segundo lugar, señalan evaluar para habilitar un nuevo mecanismo de aprendizaje, es decir que poco más del 50% de los respondientes ven en la evaluación la posibilidad de que sus alumnos sigan aprendiendo y por ende la colocan en un rol destacado dentro de su proceso de enseñanza. También en el 50% de casos se ubica la idea de que el profesor evalúa para valorar su enseñanza, retrotrayéndose al pensar que la evaluación posibilita la reorientación y valoración del actuar docente y consecuentemente la enseñanza de la asignatura que él imparte.

Estos resultados que responden a la totalidad de respuestas se mantienen estables si tomamos como muestras los Departamentos académicos de EF y Deporte y el de EF y Salud. Si nos adentramos en el de EF, Tiempo Libre y Ocio la opción que pasa a tener más respuestas es la de evaluar para habilitar un nuevo mecanismo de aprendizaje, relegando al segundo lugar el evaluar para valorar los resultados del aprendizaje de sus estudiantes. En el departamento de prácticas corporales, las mayores concentraciones de

respuesta se dieron en evaluar para calificar, casi que utilizando a la evaluación como el mecanismo por el cual dar respuesta a una solicitud institucional y evaluar para valorar su propia enseñanza.

	Para valorar si cumplió sus objetivos	Para ver cuánto cumple del programa	Para valorar mi enseñanza	Para colocarle un juicio de mis estudiantes	Para motivarlos	Para calificar	Para habilitar un nuevo mecanismo de aprendizaje	Para valorar el resultado del aprendizaje de los estudiantes	Otros
Departamento de Educación Física y deporte	12%	2%	15%	7%	7%	14%	17%	26%	0%
Departamento de Educación Física y salud	13%	0%	17%	4%	9%	15%	17%	26%	0%
Departamento de Educación Física, tiempo libre y ocio	5%	3%	15%	3%	10%	15%	25%	23%	3%
Departamento de prácticas corporales	6%	4%	25%	4%	0%	25%	17%	19%	0%
Porcentaje total sin discriminar por sede	10%	2%	18%	5%	6%	17%	18%	24%	0%

Cuadro 7: Para qué evalúan los docentes de ISEF

Continuando con el análisis de las tablas surgidas por las repuestas de los docentes nos detenemos en ¿por qué evalúan? A diferencia de las respuestas anteriores aquí el orden de las respuestas totales se repite en todos los departamentos académicos por igual. Se habilitó la posibilidad de marcar dos opciones de las que se enumeraban en el formulario; en el primer caso indican *evaluar porque es importante devolverle al estudiante información sobre su aprendizaje*, marcada por el 30% de los docentes. En segundo lugar *evaluar porque lo creen importante para tomar decisiones sobre mi tarea*. En el tercer lugar *evaluar porque lo necesitan para recabar información para mejorar su enseñanza*, resulta lógico al previamente haber visualizado que muchos profesores *evalúan para valorar su enseñanza*. Las opciones que obtuvieron el segundo y tercer lugar posicionan a la evaluación en un lugar de gran utilidad para el docente, su puesta en marcha resulta imprescindible para mejorar su tarea y su enseñanza. Llama la atención que las tres opciones elegidas para evaluar, la integración del estudiante universitario a la evaluación del curso es más en un rol de espectador o ejecutor de las propuestas de evaluación, las que desde esta perspectiva serían concebidas por los docentes más para devolver errores y valorar enseñanzas que para generar aprendizajes. Llama poderosamente la atención la

baja elección (12%) que tuvo la opción de evaluar *porque es una práctica que bien empleada, permite al estudiante aprender sobre el tema*, habiendo previamente obtenido que una gran cantidad de respuestas sobre el total *evaluaban para habilitar un nuevo mecanismo de aprendizaje*.

	Me lo exigen	Es importante devolverle al estudiante información sobre su aprendizaje	Necesito un concepto de cada estudiante	Necesito recabar información para mejorar mi enseñanza	Tengo que poner una nota	Es una práctica que bien empleada, permite al estudiante aprender sobre el tema	Lo creo importante para tomar decisiones sobre mi tarea	Otros
Departamento de Educación Física y deporte	7%	27%	9%	17%	9%	13%	17%	0%
Departamento de Educación Física y salud	7%	34%	7%	17%	5%	7%	22%	0%
Departamento de Educación Física, tiempo libre y ocio	3%	34%	3%	21%	7%	10%	21%	0%
Departamento de prácticas corporales	9%	28%	9%	14%	9%	10%	22%	0%
Total general sin discriminar Dpto. académico.	7%	30%	8%	16%	8%	12%	20%	0%

Cuadro 8: Por qué evalúan los docentes de ISEF

Por último, analizando el ¿qué evalúan estos docentes de ISEF?, fue habilitada la posibilidad de elegir tres opciones. Encontramos que en el 29% de los casos señalan *evaluar el grado de apropiación (por parte de los alumnos) de los contenidos que fueron enseñados*, en segundo lugar un 18%, indica evaluar al aprendizaje del estudiante como objeto de evaluación. Aquí surge nuevamente la interrogante de cómo valorar el aprendizaje si se considera este un proceso interno y subjetivo del estudiante. En tercer lugar con 17% se ubica el evaluar la proyección de los estudiantes como futuros docentes. Resaltamos el bajo índice de respuestas que recibió la opción que posiciona a la enseñanza del docente como objeto de evaluación, apenas 8%; quizás ésta sería la afirmación más coherente tomando como antecedente las respuestas del por qué y para qué evaluar, las cuales se centran bastante en la enseñanza y el profesor.

	El rendimiento del estudiante	Su enseñanza	El aprendizaje del estudiante	El grado de apropiación de los contenidos que fueron enseñados	La relación entre mis estudiantes y yo	Los métodos que empleo en clase	Las actitudes de los estudiantes	La conducta	La proyección de los estudiantes como futuros docentes	La articulación de los aprendizajes con la investigación y/o extensión	Otros
Departamento de Educación Física y deporte	12%	11%	19%	27%	2%	5%	3%	0%	18%	3%	0%
Departamento de Educación Física y salud	7%	2%	20%	27%	2%	7%	0%	0%	22%	13%	0%
Departamento de Educación Física, tiempo libre y ocio	5%	5%	22%	24%	5%	8%	0%	0%	22%	8%	0%
Departamento de prácticas corporales	8%	10%	14%	36%	2%	5%	0%	0%	10%	15%	0%
Total general	9%	8%	18%	29%	2%	6%	1%	0%	17%	10%	0%

Cuadro 9: Qué evalúan los docentes de ISEF

Tomando en consideración que la investigación resalta la importancia de Montevideo en el análisis de carácter cualitativo es que resulta interesante mencionar a modo de cierre algunas puntualizaciones entre lo que sucede en este servicio y a nivel nacional. Se encuentran pocas diferencias entre lo observado en materia de evaluación en Montevideo y en el resto de los servicios del ISEF. Cabe destacar la representatividad que tienen los datos obtenidos en este departamento como reflejo de lo que sucede a nivel nacional, esto se debe a que en Montevideo el número de docentes es mayor que en los otros servicios, existiendo además un amplio intercambio por los traslados que realizan los mismos a dictar clases en otros departamentos.

3. Prototipo de cuestionario para las entrevistas en profundidad.

Se creó un protocolo de entrevista casi idéntico para todos los entrevistados, por tratarse de entrevistas en profundidad hubo preguntas puntuales para cada docente a fin de comprender y analizar de mejor manera su discurso.

Pauta de entrevista: individuales

I. Presentación

La entrevista comenzará agradeciendo al entrevistado su participación y colaboración en esta investigación. Se realizará la presentación personal del entrevistador, así como su relación con la investigación. Se procederá a aclarar los objetivos del estudio:

La investigación intenta indagar sobre sus conceptos de evaluación en ISEF, las formas en las que habitualmente evalúan. Tratar de comprender por qué utilizas estas maneras de evaluar en la universidad.

Se explicarán las reglas de funcionamiento de la entrevista: se invitará al entrevistado a expresar sus ideas y opiniones libremente, se le explicará que no hay opiniones correctas e incorrectas, que para nosotros todas las opiniones son válidas.

Se le asegurará que la investigación se realizará bajo las condiciones de anonimato manteniéndose bajo reserva profesional sus opiniones y su nombre, así como el de la escuela a la cual asiste a trabajar.

Se le pedirá autorización para grabar, incluso si se pudiera utilizar esta grabación para tareas de enseñanza bajo condiciones de anonimato, o directamente sin anonimato, integrándose sus expresiones a las fuentes orales del ISEF.

Finalmente se le indicará que durará aproximadamente una hora.

II. Dinámica

A partir de allí el entrevistador brindará una consigna introductoria con el objetivo de establecer un clima de confianza con el docente, acerca de su trabajo como docente del ISEF en general y del campo de la evaluación en particular.

Intentaremos en base a las respuestas obtenidas, delinear una línea de vida y entender qué ha hecho, dónde ha trabajado y los motivos, cómo ha desarrollado su carrera profesional, cómo se proyecta en el futuro. Ello servirá para analizar si hay perfiles diferentes entre los profesores de EF entrevistados.

1. Consigna.

Como hemos especificado al momento de acordar la entrevista, estamos realizando una investigación sobre evaluación en el Instituto. Te realizaré algunas preguntas generales, para poder luego ingresar en el tema específico.

¿Cuál ha sido tu formación académica en general y en evaluación? ¿Cuál ha sido tu

trayectoria profesional desde que te recibiste hasta hoy? ¿En qué sitios has trabajado?
¿Cuánto tiempo hace que trabajas en el ISEF? ¿Qué materia dictas? ¿Hace cuánto?
¿Siempre has estado involucrado al dictado de esta materia o de otra?

En función de la cantidad y calidad de la información que obtengamos en las preguntas iniciales, las siguientes serán realizadas o no:

¿Trabajas en el Instituto únicamente? - ámbitos
¿Cuántas horas trabajas por semana en total? – carga horaria vs propuesta
¿Con que grupos o sea edades trabajas en particular? – evaluación y edad

2. Fase I: La evaluación en sentido amplio.

En esta primera fase se indagará al respecto del campo de la evaluación en general: para luego abordar el tema en base a preguntas en el territorio universitario.

Se profundizará principalmente en capturar el fundamento de las respuestas, intentando para ello enfatizar en el porqué de tal o cual afirmación de las planteadas por los docentes.

¿Consideras la evaluación como un tema importante en el trabajo universitario?
Entendiendo que estas en un servicio que históricamente formo docentes ¿Qué peso le adjudicas a la evaluación?
¿Por qué decís que el tema es relevante o no?

3. Fase II: Relación entre el sentido de la evaluación y aquello que se evalúa.

Interesa saber la frecuencia con la cual evalúa y el momento:

¿Hay un momento en el semestre en el que evalúas más que en los otros? ¿Por qué?

Esta fase se centrará en intentar que los entrevistados puedan indicar los temas o contenidos de la evaluación.

¿Qué “cosas” acostumbras a evaluar en el ISEF? – leer cuestionario.
¿Por qué esas cosas?, ¿Qué le aportan a tu curso y clases?

¿Qué no te parece importante evaluar? ¿Por qué no lo crees importante?

¿Qué relación estableces entre la evaluación y calificación/acreditación?

4. Fase III: Cómo se evalúa.

Esta etapa intentará abordar a la forma en la que se lleva a cabo la evaluación, en las prácticas cotidianas del entrevistado.

Describime alguna experiencia sobre una “BUENA” propuesta de evaluación que consideres que llevaste a cabo, en base a los tipos de dispositivos que marcaste que utilizabas habitualmente.

- ¿Por qué esa propuesta de evaluación?
- ¿La utilizas habitualmente o las vas construyendo dependiendo de la situación?
- En caso de que se construya con la UC ¿Cómo es ese proceso?
- ¿Son siempre las mismas?
- ¿Qué relación tiene el dispositivo con la enseñanza?
- ¿Qué participación tiene tus alumnos previamente al proceso?
- ¿Qué pasa luego de llevarla a cabo?
- ¿Cómo se relaciona con la calificación y acreditación del curso?
- La eliges en relación al contenido de tu enseñanza (área)

Afirmaciones para relacionar con respuestas de cuestionarios

5. Fase IV: Participación del estudiante (el evaluado) en la evaluación y contexto

UdelaR

Con el objetivo de poder establecer la construcción de la práctica evaluatoria entre uno o varios actores, atenderemos en esta etapa a la participación del estudiante, así como de darse dicha participación, profundizaremos en la calidad de la misma.

¿Alguna vez has dado oportunidades a tus estudiantes para participar en la evaluación?

¿Por qué has tomado esa decisión?

De contestar que SÍ: puedes describir un ejemplo concreto de ello; ¿cómo te ha resultado la experiencia?

¿Has evaluado de forma similar desde que comenzaste el dictado de cursos en el ISEF?
En caso de que no, ¿Cuáles fueron los motivos? (¿Cómo ha repercutido el aumento de la matrícula en la enseñanza y evaluación de tu UC?). En caso de que si ¿Por qué seguís evaluando igual?

Entendiendo que en el contexto universitario la investigación y extensión tienen un peso importante ¿Qué vinculación estableces de estas funciones con la evaluación en general?
¿Y con los dispositivos que pones en marcha?

Fase V: SÍNTESIS

Nos interesaría saber en tu caso:

¿Para qué evalúas en el ISEF? ¿Qué buscas al evaluar? ¿Qué relación tiene la evaluación con la formación del profesional docente/ académico?

¿Por qué evalúas? ¿Cuáles son las razones por las que lo haces?

¿Podrías decirnos qué entendés por evaluación?

¿Te animarías a señalar con cuál de estas palabras asocias más a la evaluación y contarnos por qué?



¿Cuál de estos verbos están relacionados con la evaluación?

Medir	Explicar
Aprender	Sancionar
Calificar	Mejorar
Dialogar	Acreditar
Comparar	Reorientar
Diagnosticar	Juzgar
Clasificar	Motivar
Seleccionar	Exigir
Comprender	Rectificar
Jerarquizar	Promocionar
Comprobar	Contrastar
Atemorizar	Reflexionar

III. CIERRE.

Cumplida la pauta se le planteará al entrevistado sí quiere agregar o sugerir algo más respecto al tema.

Por último se le agradecerá la participación y el tiempo dispuesto explicándole que seguramente lo molestaremos una segunda vez, para compartir con ellos el análisis, así como para realizar nuevas preguntas que no hubieran quedado claras en esta instancia.

4. Entrevistas desgravadas

Entrevista 1

Entrevistador: ¿Cuál ha sido tu formación académica en general y si has tenido alguna otra vinculada al a evaluación?

Entrevistado 1: Soy licenciada en ciencias históricas opción investigación de Facultad de Humanidades y ciencias de la educación y la formación que eh tenido que involucra la evaluación fue un diploma que hice aquí en el ISEF cuando todavía estábamos dependiendo del ministerio que estaba el departamento de posgrados que fue una actualización en ciencias de la educación, un módulo de ellos era evaluación que lo dio

Sales. Además de lectura personal que eh hecho para estar actualizada.

Entrevistador: ¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional desde que te recibiste hasta hoy?

Entrevistado 1: Como profesional en ciencias históricas eh dado clases aquí de historia de la educación física, luego teoría general del deporte en tecnicatura, introducción a la investigación en tecnicatura, una materia que es opcional, estuve durante tres o cuatro años como tutora de tesina ahora ya no estoy y eh dado clases en la facultad de comunicaciones de la ORT en historia del deporte y el deporte en la cultura y en Dreams como introducción a la investigación que en realidad es como saber hacer una monografía. Por ahí eh estado trabajando, dedicada al mundo de la educación física y el deporte como profesional de la historia.

Entrevistador: ¿Cuánto tiempo hace que trabajas en el ISEF?

Entrevistado 1: Dando clases desde el 2004.

Entrevistador: ¿y en Bedelias hace cuánto estas?

Entrevistado 1: en Bedelias desde el 2000, ahí estuve con trabajos honorarios a nivel docente, estuve coordinado ciencias de la educación en un momento. Y después de forma honoraria con sociología del deporte y después con una introducción a la investigación en la parte de gestión en cómo debían entregar un proyecto.

Entrevistador: ¿Qué materia dictas y hace cuánto?

Entrevistado 1: Actualmente, este año terminé de dictar historia del plan 2004 y estoy dictando teoría y práctica del deporte, el módulo de aproximaciones a los conceptos teoría general de deporte en la tecnicatura que la estoy dictando desde el 2012 e introducción a la investigación que es una materia que propuse y la estoy dictando hace 5 o 6 años

Entrevistador: y ahora un poco ya en los ámbitos donde has trabajado dando clases.. no solo trabajas en el ISEF sino que también trabajas en bedelias y ahora en algún otro lado?

Entrevistado 1: Además de en bedelias en este momento trabajo en dreams

Entrevistado: ¿Cuántas horas trabajas por semana en total?

Entrevistado 1: En general 35+18 y dreams son pocas clases. Si porque no son 40 sino que son 35 efectivas las de bedelias..

Entrevistador: ahora vamos a entrar un poco más a la evaluación ¿Consideras la evaluación como un tema importante en el trabajo universitario?

Entrevistado 1: Si claro, porque la concibo dentro del propio proceso, es imposible separar, pensar en yo me dedico a la enseñanza la evaluación es otra cosa, es parte del proceso, inclusive me parece importantísimo la buena utilización de eso para poder mejorar lo que es la enseñanza universitaria.

Entrevistador: capaz que atando a lo que estás diciendo ahora... entendiendo que estas en un servicio que históricamente formo docentes ¿Qué peso le adjudicas a la evaluación? ¿La evaluación tiene alguna particularidad encontrarnos en un centro de formación docente?. Los docentes que forma el instituto en algún momento van a evaluar, entonces ¿para vos las evaluaciones en el instituto tienen algún peso extra por ese sentido que tienen?

Entrevistado 1: Para mí personalmente no, yo no tengo formación docente, considero que no puedes hacer ninguna tarea en ningún ámbito si no estás evaluando, para mí la evaluación es tan importante en educación como en medicina, como en ingeniería como en tu propia vida, es parte de un proceso que te va dando información y te va diciendo como marchas para poder ir modificando y además tiene una parte de calificación y todo que es una partecita. Ahora que además en la formación de aquí, al estar formando docentes tiene ese plus de mirar la evaluación de esa forma más tradicional capaz no? Vinculada únicamente a lo docente, obviamente que hay otro peso de responsabilidad pero o sea yo lo vería como una doble vertiente.

Entrevistador: ya un poco lo contestaste pero... ¿Por qué decís que el tema es relevante o no?

Entrevistado 1: Porque es lo que te va a estar dando toda la información que vos necesitas para, porque no es nada más..., te estas evaluando tú, tu trabajo, el proceso, los objetivos, si vas logrando, contempla todo el proceso y a ti involucrado en el proceso como parte de ese proceso. Visto desde ahí me parece sumamente relevante porque además va a ser donde saltan las incoherencias, donde salta desde hasta las malas estructuras desde las cuales te tenes que mover, absolutamente todo, lo físico, lo intelectual, absolutamente todo, lo físico te hablo en cuanto a que si tenes que dar determinada clase y lo que te dan es un salón chiquito para meter a 150 o sea eso también es parte del proceso y eso también debe ser evaluado o que te pidan que des la historia del mundo en 32 horas y que exijas luego que eso se certifique de determinada forma, no es nada más que la certificación final de la evaluación, una o dos que puedas hacer sino todo eso que vos has querido, intentado hacer desde el principio, o sea donde esta? Por eso me parece relevante.

Entrevistador: ahora entrando en la relación entre el sentido de la evaluación y aquello que se evalúa. Tu no sé si te acordas en el cuestionario que te mandamos pusiste que te gustaba el tema de la articulación de los aprendizajes con la investigación y la extensión, capaz que estaría bueno que nos expliques esa idea y si la puedes desarrollar un poco.

Entrevistado 1: yo no me acuerdo bien en que pregunta era

Entrevistador: la pregunta era ¿qué cosas acostumbrabas a evaluar en el ISEF y había una opción que decía que evaluabas era la articulación....

Entrevistado 1: ahh ahí va creo que eran más de una, yo marque esa y otras

Entrevistador: si... habían varias opciones, nos detuvimos en esa porque nos pareció interesante

Entrevistado 1: Me parece importante a la ahora de evaluar todo ese proceso que te digo, además de poder ver justamente en ese proceso como estamos nosotros integrando la investigación y la extensión, que posibilidades damos reales de que el estudiante se inserte en procesos de investigación y extensión reales y realmente aprovechables y no solamente como de repente integrar un lugar. Que estamos realmente por el campo, desde las clases las posibilidades de que eso luego se termine concretando desde el real trabajo y se termine integrando las tres funciones o simplemente enseñamos? En ese sentido a mi me parece importante y yo eh tenido personalmente una, digo varias consecuencias de este modo de trabajo, una de ellas específicamente fue en el curso de teoría del deporte de la tecnicatura que a partir de plantear la evaluación eligiendo, ellos tenían que elegir uno de los temas dados, de las dimensiones del deporte, ellos tenían que elegir y disertar sobre eso aplicado a algo que les interesara, hubo uno que eligió deporte y educación y dentro de eso la experiencia del fútbol en la educación popular, estuvo muy muy bueno toda la exposición la carpeta, todo lo que hicieron y el propio parcial, y luego los incentive que se presentaran en el proyecto de extensión de estudiantes y lo ganaron y hace tres años que están trabajando en ese proyecto ya están en la tercer etapa, en la cruz de carrasco que se llama arrímate al deporte. Eso estuvo muy bueno, después también en lo que eh podido vivir, el gusto, esto en el marco de historia de primer año y luego en seminario tesina, el gusto por la formación en historia oral, y en hacer entrevistas de corte científico para investigar en algún tema específico, muy vinculado al tema de deporte porque siempre el gusto de los estudiantes ha ido por el lado del deporte pero también en otros temas. Entonces a partir de dar el curso de historia desde determinada historiográfica y desde determinada mirada y todo esto ver el pasado reciente desde determinada mirada académica o teoría de darle la voz al protagonista y ya no hacer historia desde el gran personaje se puede presentar estas posibilidades de formación porque además a los chicos les gusta mucho la entrevista y hacer entrevistas el tema es poderlas hacer bien, por eso yo digo que importante evaluar porque de repente se utiliza mucho la metodología de la entrevista pero sin el poderlas realizar de forma que esa entrevista pueda realmente

mañana formar parte del archivo de oralidad porque muchas veces no cumple, en ese sentido creo que es importante articular los tres en la unidad curricular, con las bases que les permita realmente desarrollarse.

Entrevistador: capaz que fue muy puntual a lo que quería que desarrollara, aparte de esto ¿Qué cosas acostumbras a evaluar en el ISEF? ¿Por qué esas cosas?, ¿Qué le aportan a tu curso y clases?. No tiene porque ser investigación y extensión, en general.

Entrevistado 1: Primero intento evaluar desde el grupo cuando empieza intentar ver más o menos el grupo que tenes, y ver como vienen de formación ellos particularmente en las clases de historia, están en primero, teoría y práctica del deporte también pertenecen al primer nivel, entonces bueno más o menos conocer, lo que pasa que son muy pocas las horas y ahí es donde yo veo las incoherencias que te presentaba hace un rato no? Pero al menos saber de qué bachillerato vienen? Que porcentajes tenes de un bachillerato de otro? Porque nos vamos a meter en temáticas que están muy vinculadas a las ciencias sociales, que hace que es lo que pasa que a veces más de la mitad vienen de bachilleratos científicos o biológicos eso hace que el curso tengas que tomarlo teniendo en cuenta esas realidades y no venir a dar un curso como que fueran todos iguales tratar de estar viendo eso, buscar que formas hacen el curso más atractivo. Yo eh utilizado música, eh utilizado diferentes herramientas, esto de las entrevistas es otra herramienta para determinados temas sobre todo para la historia más reciente de Uruguay que puedan hacer y el deporte, que lo hacen también más relevante y ver qué pasa con eso en ese sentido. En cuanto a la planificación, ver como podes planificar el curso para que sea, poder sacarle el mayor provecho y que ellos le puedan sacar el mayor provecho la curso. Después también me parece importante el control de lectura, me parece central el control de lectura y la reflexión, siempre acompañada del control de lectura, creo que, para mi es importante el conocer determinados autores y obviamente otros, trato de que eso sea sumamente amplio no dar un curso, sí diciendo desde donde lo estoy dando y siendo sincera pero no pidiendo que únicamente sea esa la bibliografía y una bibliografía obligatoria y otra sugerida, inclusive también recomendamos películas y libros, simplemente como recomendaciones para los temas. Pero a la hora de hacer las evaluaciones parciales intento eso que sea control de lectura y reflexión. Obviamente que fui cambiando en esto de la evaluación permanente al ir aumentando el número de estudiantes en clase, tuve que ir variando la evaluación, eso es parte también de la evaluación del curso.

Entrevistador: y siguiendo con este tema... ¿Qué no te parece importante evaluar? ¿Por qué no lo crees importante? En este contexto universitario del ISEF.

Entrevistado 1: No se me ocurre algo que no sea importante. Puede ser también por la falta de formación docente que haya cosas que sean muy obvias que no son importantes y yo no las estoy viendo, pero como veo la evaluación de la forma que te lo estoy diciendo, podrás hacer énfasis en unas cosas más que en otras pero...

Entrevistador: ahora entrando en la frecuencia con que evalúas., ¿Hay un momento en el semestre en el que evalúas más que en los otros?

Entrevistado 1: Vuelvo a esto que te digo de como entiendo la evaluación, la evaluación es prácticamente permanente, porque hasta inclusive los programas y los cambios que hay que hacer. Si me decís en que momento la evaluación es más fuerte, es a final de semestre cuando ya teniendo los resultados del curso en cuanto a calificaciones del curso, hago un informe del curso y justamente hago hincapié en todas este otro tipo de cosas, en la baja carga horaria, en como repercute. Haciendo un análisis a nivel de los años que han ido creciendo la cantidad de estudiantes que no logran salvar el curso de historia y como eso que pasa con el número el aumento del número de estudiantes, el no reducir en número por clases. O sea el poderla organizar como yo lo pedí por mucho tiempo en grupos prácticos de menos estudiantes y sin embargo las clases masivas y todo esto y como se condice luego específicamente con los parciales que se ponen y pidiendo determinados cambios, entonces es ahí donde la evaluación primero es para la coordinadora de carrera y luego para los directores del departamento la evaluación es bien concreta porque integra absolutamente todo.

Entrevistador: capaz que yo me exprese mal...pero cuando vos evalúas a tus estudiantes, ¿En qué momento del año vos evalúas a tus alumnos?

Entrevistado 1: Hago dos evaluaciones

Entrevistador: Y en qué momento?

Entrevistado 1: También tiene que ver con lo que es el programa no? En general trato de que no se recargue de temáticas complejas uno u otro sino tratar de que sea una cosa intermedia. Una obviamente que es al final, la segunda mitad, pero la primera mitad a veces no se condice exactamente con la mitad del programa porque hay sectores que están mucho más cargados.

Entrevistador: En esta pregunta del cuando en un casillero marcaste que no tienes un tiempo determinado, surge de la práctica. Capaz que es esto mismo que mencionas...

Entrevistado 1: Y por ejemplo en teoría general del deporte en base también que ha crecido el número de estudiantes, la evaluación que yo tomaba antes era de elegir un tema, disertarlo y presentar una carpeta, a medida que fueron subiendo el número de estudiantes

tuve que poner primero una evaluación más tradicional individual y luego de acuerdo al número que finalmente viene a hacer esa primer evaluación intento que la segunda sea esto de elegir una temática y desarrollarla y si seguimos teniendo un numero que se nos hace imposible llevar adelante eso por la carga horaria pongo al final otra tradicional, por ahora lo estoy pudiendo hacer en esas dos modalidades pero también lo decido según el curso.

Entrevistador: Ahora entrando en cómo se evalúa. Te animas a describirnos alguna propuesta de evaluación que llevaste a cabo en base a los tipos de dispositivos que marcaste que usabas habitualmente, habitualmente habías mencionado que hacías preguntas que habilitaban la reflexión y preguntas de múltiple opción. Capaz que pensar alguna experiencia que hayas hecho con esos dispositivos y cuales creas que vos creas que fue una buena experiencia. Hay algunas preguntas guía que te pueden ayudar a contestar esa pregunta ¿Porqué esa propuesta de evaluación? ¿La utilizas habitualmente o las vas construyendo? En caso de que se construya con la UC ¿Cómo es ese proceso? ¿Son siempre las mismas? ¿Qué relación tiene el dispositivo con la enseñanza? ¿Qué participación tienen tus alumnos previo al proceso, en el proceso de construcción del dispositivo? ¿Y qué pasa luego de llevarla a cabo? ¿Y cómo se relaciona con la calificación del curso? Capaz que pensar un dispositivo de los que mencionaste y pensar todo esto..

Entrevistado 1: Yo eh variado mucho, eh ido variando mucho la formas de evaluar de acuerdo a la realidad de los cursos, comencé... la forma de evaluar que yo tenía era justamente esta, durante el curso elegir un tema del programa en historia específicamente, elegir un tema y disertarlo en grupo con la presentación de una carpeta, entonces para mí el que se supieran acercar a un tema del programa históricamente, motivados porque les interesaba ese tema para mi era suficiente para saber que había habido un aprovechamiento del curso. También era diferente, la asistencia era obligatoria, entonces ahí se podían también integrar otro tipo de instancias pero en si era eso. Después con el aumento del cupo y pasar a ser de asistencia libre, la única la obligación que tenía el estudiante de venir era en la evaluación y nada más, entonces eso va modificando la cantidad de gente la cantidad de gente que va a clase de la cantidad de gente que tenes en los parciales, ahí la verdad que no se puede pensar en una construcción junto con los estudiantes porque en realidad ellos no tienen obligación de venir a clase y no se condice el número de estudiantes que vienen, eso nos pasa ahora también en teoría con la instancia de evaluación. Después estuvieron preguntas abiertas de reflexión que implicaba control

de lectura, como comentar una frase de determinado historiador o de determinado autor o filósofo y a partir de ahí se daban las pautas de que cosas deberían de estar en esa respuesta y luego quedamos con esto, con el falso verdadero, múltiple opción, completar cuadros, crucigramas, alguna pregunta abierta. En eso eh ido tratando de que haya más de uno de estos, o sea ni solamente un falso verdadero, o sea siempre tiene completar cuadros, falso verdadero y alguna pregunta abierta con esa intención de control de lectura y algún grado de reflexión y a veces si no hay completar cuadros hay un crucigrama.

Entrevistador: ¿Qué relación tiene el dispositivo con la enseñanza?

Entrevistado 1: Bueno... El dispositivo responde a lo que se les enseñó y a la bibliografía que está marcada, responde al programa y a la bibliografía obligatoria como toda materia de asistencia libre, que ese debe ser el cuadro por el cual moverse y siempre refiriéndose en el caso de historia a autores, o sea no quedando, ni en mi pensamiento como historiadora ni en el pensamiento particular del estudiante sin un sustento académico, o sea siempre hace referencia a determinados autores para ver que la historia puede verse de acuerdo a determinadas miradas pero siempre puede haber miradas diferentes.

Entrevistador: En un sentido más amplio de la enseñanza, ¿Qué relación hay entre tu forma de enseñar y como se construye el dispositivo?. La forma en cómo está encarado el dispositivo si tiene alguna relación a como se impartió el curso.

Entrevistado 1: Yo siempre en las clases y esto no es para todos y eso forma parte de la evaluación general, al ser una materia de libre asistencia. Sí, yo siempre voy dando el curso teniendo presente la evaluación y haciendo hincapié en estas cosas y marcando los mojones importantes, marcando los temas y las posibles inclusive referencias que se pueden llegar a hacer en una evaluación, dando inclusive ejemplos de posibles preguntas que luego se van a tomar, inclusive hubieron momentos en los cuales hicimos una batería de preguntas que ya las dábamos con anticipación y luego de esa preguntas y de esas preguntas le íbamos a poner por ejemplo 4, darles 10 y de esas 10 le íbamos a poner 4 y con días de anticipación, de posibilidad de estudio y demás. Pero siempre se condice el curso con la evaluación.

Entrevistador: ¿Qué pasa luego de la evaluación? Hay alguna especie de devolución, reflexión.

Entrevistado 1: En general yo hago una devolución de los parciales a los que vengan y también siempre se pone que hay un día específico con horario para aquellos estudiantes que no asisten a clases y que quieran tener una devolución, buscando también construir desde ahí.

Entrevistador: ¿Cómo se relaciona con la calificación y acreditación del curso?

Entrevistado 1: Bueno, por reglamento la acreditación del curso implica el promedio de dos parciales, o sea que eso es lo que marca el reglamento de la institución, yo no puedo tomar ningún otro elemento más porque estaría siendo injusta. Como lo haría yo? Lo haría diferente

Entrevistador: ¿Cómo lo harías?

Entrevistado 1: Tomaría otros elementos pero ya, a ver, tampoco se puede hablar de asistencia libre sino que serian grupos más chicos de asistencia obligatoria donde yo pudiera estar digamos esa calificación que se necesita pueda provenir de metodologías totalmente diferentes, inclusive de esto de trabajos domiciliarios, participación en clase, voluntariamente también podría haber chicos que les interese disertar sobre un tema porque les interesa y eso podría ser un insumo sin necesidad de que sea obligatorio para los demás porque los demás pueden tener otro tipo de cosas.

Entrevistador: bien, ahora pasando a lo que es la participación del estudiante (el evaluado) en la evaluación y contexto UdelaR. ¿Alguna vez has dado lugar a los estudiantes para participar de la evaluación?

Entrevistado 1: No a los estudiantes pero en el modelo de asistencia libre no, es muy difícil y en el contexto además de muy pocas clases, o sea poca carga horaria en un programa muy grande que además tampoco te permite estar dedicando tiempo de clase porque sino tampoco llegas al 80% que es también lo que te pide el reglamento para que el curso sea válido, o sea es como... no te lo permite la propia institución independientemente de lo que yo pueda pensar. Lo que si hay la posibilidad que siempre me han acompañado muchos estudiantes como ayudantes primero como ayudantes honorarios y ahora algún grado 1 desde hace algunos años y si con ellos hacemos la evaluación juntos, eso sí, por más que yo haga la base, hemos llegado a hacer la evaluación juntos e inclusive ahora en el caso de esta materia si brindarle fíjate si quieres cambiar algo, si quieres cambiarlo y eso si es también incorporar al estudiante en el proceso, o sea no es nada más que el titular.

Entrevistador: justo era esto que decís que de contestar que SI: si podes describir un ejemplo concreto de ello; ¿cómo te ha resultado la experiencia?. Bien... la siguiente pregunta es... ¿Has evaluado de forma similar desde que comenzaste el dictado de cursos en el ISEF? En caso de que no, ¿Cuáles fueron los motivos? (¿Cómo ha repercutido el aumento de la matrícula en la enseñanza y evaluación de tu UC?)

Entrevistado 1: Eh variado empezando desde propuestas fuertemente cualitativas a otras

mixtas para poner esto mixto también aprendí, pedí ayuda, específicamente a mariana que me enseñara bien como era esto de poner falso verdadero, como puntarlo de que reflejara verdaderamente como era el proceso. Ella me dio una mano ahí, tampoco lo hice de una manera improvisada, esto de los puntajes negativos y los ceros para poder balancear y todas estas cosas que lo aprendí con ella y bueno hasta ir cambiando en estas cosas, porque cambio la materia de asistencia obligatoria y de tener 30, 40 personas hasta 50 pasar a tener asistencia libre con 200. La verdad que vos me preguntas que consecuencias ha tenido, y ha bajado la calidad porqués es inevitable que ya no se puede dar la participación a los alumnos que se daba antes en grupos chicos, yo abogo por los grupos más chicos y no por la reducción de la matrícula, donde realmente la reflexión pueda darse pueda ser una dinámica de la clase permanente, cosas que después también puedan verse en el parcial que pueda verse la capacidad de reflexionar que para mí es indispensable en la formación de cualquier docente y en la enseñanza de la historia, o sea enseñar la historia o cualquier ciencia social desde una exposición es tener una postura tradicional dentro de un modelo que quiere ser crítico y me parece es totalmente incoherente. Y bueno, eso también hay que evaluarlo, y bueno si me decís específicamente con las calificaciones del curso de historia han ido decreciendo de manera tremenda, pero pasa eso cada vez hay menos espacio para poder consultar hay menos poder de reflexión, hay menos, por qué? No se de da esto de poder contar con grupos menores, eso te hace planificar de otra manera.

Entrevistador: y para ir cerrando, en síntesis, faltan tres preguntitas... ¿Para qué evalúas en el ISEF? ¿Qué buscas al evaluar?

Entrevistado 1: Mira... esto como todo, te lo digo y te lo he dicho... Yo siempre evalúo buscando que determinadas cosas cambien, que quede demostrado como el proceso ha ido decreciendo o se ha ido cayendo, buscando cambios en las cargas horarias de las unidades curriculares, en las modalidades, buscando esto del poder trabajar y diversificar esos grupos grandes bajarlos a grupos chicos, que no haya teóricos masivos para materias por lo pronto que tengan que ver con la reflexión, y esto no me parece y digo no solo no me parece a mí sino que no le parece a nadie. La otra cosa que buscas es obviamente la certificación del curso y modificaciones que pueda hacer yo para el año siguiente o para la segunda parte que pueda o que permita lograr los objetivos y lograr obviamente que sea lo mejor posible.

Entrevistador: en parte contestaste la que viene que es el ¿Por qué evalúas? ¿Cuáles son las razones por las que lo haces?

Entrevistado 1: Por el curso, por la universidad y la formación, por el egreso, por la formación que va a tener es apersona por la importancia que considero tiene la unidad curricular en las cuales estoy trabajando y obviamente también por la certificación del propio estudiante

Entrevistador: ¿Podrías decirnos qué entendés por evaluación?

Entrevistado 1: Lo veo como un proceso que te va a dar información en distintos ámbitos, absolutamente en todos programático, institucional, específicamente lo áulico, la preparación de uno como docente, los estudiantes que tenes, el curso y la calificación, o sea engloba absolutamente todo y eso te debería permitir al menos sostener la necesidad de determinados cambios e ir variando tu propia practica para ir mejorando y ayornandote y yendo con los tiempos y con la propia ciencia y la propia disciplina a la cual estas tu abocado y esto, el que puedan también ellos ver la importancia de ese proceso, involucrarse en ese proceso como estudiantes, en cuanto a reclamos y demás.

Entrevistador: y para terminar si tenes algo que agregar, algo que te gustaría comentar?

Entrevistado 1: no, creo que dije todo.

Entrevistador: Bueno, muchas gracias y si nos quedará algo pendiente te volvemos a contactar.

Entrevista 2

Entrevistador: Bueno, ya la primer parte ya la hicimos, bueno, contar un poco la investigación de qué se trataba, y capaz que ahora empezar un poco con preguntas más generales en cuanto a formación y trayectoria, para empezar, ¿cuál ha sido tu formación académica en general? Y en evaluación.

Entrevistado 2: La formación, la fui realizando mientras estaba haciendo el dictado de clases acá en el ISEF, por lo que yo te decía hoy, trataba de estar siempre manteniendo las actualizaciones que surgían, propias de la... de la dirección, que establecía para los docentes determinados talleres, cursos de actualización, en las distintas áreas, evaluación fue una de las que siempre se estipulaba hacer, bastante seguido, una vez al año se hacía, y de las otras disciplinas o unidades, eran las que para mí me parecían relevantes en cuanto a formación gimnástica, formación deportiva, después específicamente para el fútbol, balón mano, y después por último cuando salieron los cursos de actualización de posgrado, hice el de gestión e hice el de entrenamiento. Por ahí va la cosa.

Entrevistador: Pero la pregunta también iba un poco dirigida a tu formación como... ¿tú título de qué es? De licenciado, de profesor...

Entrevistado 2: Soy profesor de educación física, y técnico en fútbol y técnico en balón

mano.

Entrevistador: ¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional desde que te recibiste hasta hoy? Sin importar la evaluación, esto es como para ir entrando... ¿dónde trabajaste? ¿Hace cuánto que trabajás acá?

Entrevistado 2: Trabajé en clubes deportivos, la Asociación Cristiana de Jóvenes que está en Portones, Club Náutica de Carrasco y Punta Gorda, ahí tuve edades escolares, hasta tercera edad, en los distintos horarios. Después ingresé en colegio privado en secundaria y después todo lo que correspondía a lo que surgiera acá en el ISEF, llamados para coordinar distintos programas, después para coordinar la tecnicatura en Rivera, en la gestión de acá adentro del ISEF, en bedelía en un momento, esa fue mi trayectoria, algo de deporte por fuera, hacer entrenamientos con equipos de la B, y más nada.

Entrevistador: ¿Hace cuántos años que trabajás en el ISEF?

Entrevistado 2: Desde el 84. 33...

Entrevistador: ¿Cómo empezaste en el ISEF?

Entrevistado 2: Empecé con ayudantía honoraria, como hacemos todos acá, y después hubo llamado por el Ministerio de Educación y Cultura y después hubo llamado por lo que era la Comisión Nacional de Educación Física para ser presupuestado, y ta, al ser presupuestado nos manteníamos acá con la carga horaria para dictar las distintas materias, como si fuera ahora de la UdelaR, hasta que después hicimos el pasaje a la UdelaR y ahí pasamos con el cargo de la Comisión Nacional y con lo que salen ahora, los grados 2, 3,...

Entrevistador: Ahí cuando empezaste, ¿qué materias dabas?

Entrevistado 2: Cuando empecé daba gimnasia formativa, después cuando hice el ingreso por el Ministerio fue balón mano, y después dejé gimnasia formativa para estar trabajando en EFI desde el inicio desde el 92 hasta el año pasado.

Entrevistador: ¿Ya no está más el EFI?

Entrevistado 2: No hay más EFI. Se cerró, antes se llamaba Educación física básica. Después se llamó Educación física infantil.

Entrevistador: ¿Trabajas en el instituto o trabajás en otro lado más ahora?

Entrevistado 2: Ahora es el ISEF y el colegio privado.

Entrevistador: Y el tema de cantidad de carga horaria, ¿Cómo lo manejas? Porque eso también algunas de las... que hacemos, vemos cómo fluye en la evaluación.

Entrevistado 2: Es un puzzle que vas haciendo a medida que vas entrando en la carrera, después la... los años te permiten ir organizándote mejor, pero hay un factor suerte,

porque yo empiezo temprano algunos días en el colegio y después vengo para acá y vuelvo al colegio y termino acá. Otros días empiezo temprano en el ISEF, al mediodía voy al colegio, salgo del colegio y vengo y termino acá. Es suerte.

Entrevistador: ¿Semanalmente más o menos cuántas horas tenés acá? ¿Cuántas horas allá?

Entrevistado 2: En el colegio 20 horas, y acá tengo 20 también, son poquitas horas, en cantidad parecen pocas, pero es desde las siete y media, hasta las nueve y media de la noche, de lunes a viernes.

Entrevistador: ¿Allá es docencia directa?

Entrevistado 2: Sí. Docencia directa, secundaria.

Entrevistador: Después la última pregunta de esto, las edades, ta más o menos trabajás en secundaria...

Entrevistado 2: Ahora es de 12 a 16 años en el colegio, y acá es de 18 a...ponele esto que quedan ahora más grandes, que deben andar cerca de los 40...

Entrevistador: Ahora entrado en otra parte de la entrevista, un poco más relacionada a la evaluación, pero mirándola un poquito en un sentido más amplio, ¿consideras a la evaluación como un tema importante en tu trabajo en la universidad?

Entrevistado 2: Sí, sí, importantísimo. En todo momento, desde lo que vos planificás anualmente, semestralmente y en lo diario y en lo que vas a hacer en el momento. No solo por la evaluación sumativa, o la evaluación final, sino la evaluación diagnóstica de lo que está sucediendo en ese momento. Constantemente estas valorando de qué manera se logra lo que vos estás queriendo acercar al alumnado y buscando el camino para que llegue de la mejor manera. Eso como primer medida, después están las evaluaciones digamos curriculares, que corresponden a la parte teórica o la parte práctica, una parte metodológica, a una coevaluación con los alumnos, tratando de hacer acuerdos en algunos ítems, estableciendo entre todos algunos criterios. Incluso lo hacemos también en el Liceo, no solo acá. Porque es la manera de que lo que vos vayas a poner como nota, sea comprendido por ellos, y eso también implica una preparación de la evaluación, que no sé si está previsto como pregunta, un trabajo sobre la evaluación y después la evaluación en sí. Lo que sí me permite el colegio, es que esa evaluación no es puntual un día y a tal hora, sino que la puedo ir haciendo en lo previo o posterior a una determinada fecha, es un poquito más flexible, pensando en que la evaluación genera en el alumno un estado de ansiedad, que a veces los resultados no son los que ellos esperan.

Entrevistador: Y haciendo como un poco de referencia a lo que es el ISEF, que en

realidad nosotros consideramos que es como un centro de formación docente, vos tenés alguna particularidad en relación a la evaluación, por ser un centro de formación docente, a diferencia del Liceo por ejemplo, o de otra facultad.

Entrevistado 2: No entiendo la pregunta, pero...

Entrevistador: Vos nos decís que es importante por todo lo que explicaste recién, algunas de esas cosas u otras que nos dijiste, crees que es aún más importante porque estás formando futuros docentes.

Entrevistado 2: No.

Entrevistador: Que seguramente después tengan que evaluar.

Entrevistado 2: No, porque yo nunca voy a poder evaluar la docencia que tiene cada uno de ustedes, eso no es valorable, yo lo que puedo valorar es saberes correspondientes a determinada disciplina, porque la docencia no la voy a poder valorar.

Entrevistador: No, está bueno que hagas la distinción porque algunos de los formularios que recibimos que bueno, consideran que en realidad sí hay alguna diferencia porque ta, la mayoría de los de acá, de los que salgan de acá, van a ser profes y no académicos.

Entrevistado 2: Capaz que no sé si te contesté lo que querían saber, pero me parece que es así.

Entrevistador: Después siguiendo, ¿qué peso le adjudicas a la evaluación?

Entrevistado 2: Es uno de los pilares de cualquier curso, no les puedo decir en porcentaje, o qué tan importante es, porque ya te lo dije al inicio, me determina los caminos que yo voy a recorrer y las propuestas, pero si yo constantemente estoy evaluando, debe tener un valor muy relativo, comparado con qué, con resultados, a veces tengo mejores resultados que lo que se ve, se prevé en la evaluación. Y resultados que no están establecidos en esa evaluación también.

Entrevistador: Y quizás enganchándolo un poco con esto que decías vos, ¿en qué momento del semestre evaluás más? Porque vos decías que habían ciertas evaluaciones más formales y otras que ibas haciendo en lo diario.

Entrevistado 2: ¿Vos me decís acá en la universidad?

Entrevistador: Sí. Siempre hablando de ISEF.

Entrevistado 2: Siempre, en el día a día. En el día a día tengo que estar viendo que ese contenido, esa planificación que hicimos de la semana, cómo se va llevando.

Entrevistador: Vas constatando como los logros...

Entrevistado 2: Exacto, voy viendo si... no si lo logran, sino si lo comprenden. Y no solo por la ejecución, sino por la expresión de lo que estamos queriendo hacer llegar.

Porque eso después lo tienen que, más allá de verbalizarlo, lo tienen que escribir y diagramar y poner en el papel, y esa es una evaluación que se va a hacer una o dos veces en el semestre, cuando se hace la evaluación teórica. Te puedo decir que para mí la evaluación que se realiza es mínima en el semestre, para lo que son los conocimientos de la disciplina, pero eso lo terminan de aprender luego que salen de acá.

Entrevistador: Claro, quizás propondrías que haya más ciertas evaluaciones...

Entrevistado 2: No sé si poner más evaluaciones, lo que pasa es que... habría que diseñar lo que vos querés extraer de lo que se produce en ese proceso. Entendés, por ejemplo, si entiende la lógica de un juego, si entiende los principios que prevalecen en el juego, y no es ejecutar el lanzamiento o los desplazamientos para participar del juego.

Entrevistador: Y una consulta, que ta, no estaba acá, pero vos ahora que decís que hacés como una evaluación media constante, en todas las clases, realizás ese ejercicio de plantearte los objetivos de la clase y evaluar más esos objetivos para ver si se van cumpliendo o no...

Entrevistado 2: Osea, te planifico... planificamos el semestre, planificamos semana a semana, planificamos en el día a día, y la planificación del día a día me genera si esa parte que hicimos como recorte se logra, si es que yo lo puedo pasar al siguiente nivel o volver a retomarlo. Entonces es un adelantar y un retroceder, ida y vuelta, ida y vuelta, para ver si se termina de comprender.

Entrevistador: Es como medio como dado por ese ida y vuelta por la evaluación.

Entrevistado 2: Si.

Entrevistador: Acá esta de ahí creo que es diferente. Siguiendo un poco con el sentido de la evaluación y aquellos que se evalúa, ¿qué cosas acostumbrás a evaluar en el ISEF? Capaz que vos en el cuestionario pusiste que evaluás tu enseñanza, el grado de apropiación de los contenidos que fueron enseñados, y los métodos que empleo en clase. Capaz que estaría bueno contar cómo esas cosas que acostumbrás evaluar en el ISEF y relacionarlo con esto y explicarnos un poco.

Entrevistado 2: Primero como está dicho ahí, mi enseñanza, bueno cómo se produce ese proceso, incorporando los haberes que estoy haciendo tratar de aproximar al alumno, de qué manera se está logrando eso, si hay interferencias en la presentación de esos contenidos que me propongo en la enseñanza. Después estaba la otra parte que decía...

Entrevistador: El grado de apropiación de los contenidos que fueron enseñados.

Entrevistado 2: Ese saber que yo estoy tratando de hacer llegar, de qué manera ellos se pueden apropiar en base a diálogos, consultas, preguntas en la parte del día a día, en el

resumen de la clase o en lo que yo te decía, en la siguiente clase que se hizo, qué conceptos quedaron claros o no, entonces estoy viendo si se apropian o no, y después cuando hacen las presentaciones en las propuestas prácticas, si eso que ellos están incorporando en el papel y que se habló en las distintas clases realmente lo entienden como tal y no es simplemente ponen un copio y pego, recorto y pego. Se está dando ahora que en los... en las propuestas metodológicas se está hablando de determinados conceptos, pero no los están incorporando, no los están entendiendo. Entonces la duda que se genera es, el camino o la metodología que se utilizó es la adecuada, o es otro el problema para que terminen de incorporarlo, ese otro puede ser la falta de comprensión del juego, porque yo puedo estar hablando de pasar y recibir, y de lanzar y hacer desmarques, pero lo sé porque culturalmente uno en el juego lo realiza, pero implica el conocimiento que tiene cada una de esas partes en comprensión y su metodología, y en la propuesta que vos vas a tener que compartimentar a la hora de hacer un recorte. Cada vez tengo más dudas de que salgan sabiendo. ¿Queda alguna parte más de esas que...?

Entrevistador: Los métodos que empleo en clase.

Entrevistado 2: Ah, los métodos, todo lo que exista para tratar de justamente, de acortar esa barrera que me parece que hay entre la propuesta de enseñanza y lo que es la incorporación de esos saberes. Tratar de usar todo lo que sea posible para que eso se haga más chico y para que puedan hacerlo.

Entrevistador: Entonces como que de los tres objetos de evaluación que vos marcaste en el cuestionario, el que estás poniendo un poco en duda ahora, son esas pruebas de comprensión de la técnica... que como que te está...

Entrevistado 2: Estoy más arrimando a la parte de la metodología, que en la metodología de trabajo... utilicen cualquier tipo, todas las herramientas que puedan ellos diseñar o variar para poder lograr algunos efectos.

Entrevistador: Capaz que igual las que siguen, medio que se contestaron. Eran, qué de esas cosas que acostumbrás evaluar, que más o menos fue lo que estuviste comentando, y ¿qué le aporta a tus cursos y clases?

Entrevistado 2: Me aportan variedad, me aportan la diversidad de lo que es el día a día, me aporta la incertidumbre de lo que va a pasar en ese momento y lo que va a ser a continuación. Si bien hay un esqueleto guía, los caminos que se recorran para lograr hacer llegar ese saber, es variado, es dependiente de cada grupo, de cada horario, de cada particularidad que componen ese grupo, por eso es que no hay algo preestablecido, por

eso es que es muy... muy variado.

Entrevistador: ¿Hay algo que no te parece importante evaluar? Capaz que algo que vos en secundaria evaluás, pero decís acá que se supone que estamos en la universidad no vale la pena evaluarlo, no contribuye.

Entrevistado 2: No, yo creo que contribuye todo, no puedo decir que hay algo que no pueda evaluar, de todos los componentes que son el deporte, no.

Entrevistador: ¿Qué relación establecés entre la evaluación y la calificación? La acreditación. Porque una de las cosas que vos pusiste en el cuestionario, es que la calificación no solo se desprende de la evaluación, entonces capaz que bueno, qué peso, qué relación hay entre la evaluación y la calificación y tú pusiste en una pregunta, que tú calificación no solo se desprende de la evaluación, por lo tanto también pensar de dónde se desprende esa nota.

Entrevistado 2: De la actitud, o del proceso que va llevando acabo el alumno, que lo ves en el día a día, no solo por el diálogo que se pueda dar en la clase, sino también la particularidad del deporte te permite rápidamente ver si incorporó algo de eso en el juego. Lo que yo te decía hoy, la lógica de algunas partes del juego, te permiten a vos saber si incorporó esos conocimientos y que no están dentro de la evaluación específica, como puede ser el lanzamiento o como puede ser en el aspecto reglamentario, o como puede ser un aspecto de juego colectivo. Hay otros elementos que te van dando información de ese que está en la clase. Simple, si participa o no de la clase te va dando una valoración.

Entrevistador: Y esa acreditación, ese número que surge, que solamente es de la evaluación formal, ahora nos decís el tema del proceso, ¿lo hablan con los alumnos? Porque por ejemplo, un docente que entrevistamos justo hoy, también tenía en cuenta esto, pero nos decía como que él todas estas cosas las charlaba, para no jugarle como medio... como bueno, gurises yo voy a tener en cuenta esto, estoy y esto, no solo aquellas cosas formales, por así decirlo, de la disciplina.

Entrevistado 2: Sí, sí, lo establecemos desde el principio, lo establecemos desde el principio, haciendo hincapié en que el proceso no sea solo los que participan particularmente en la clase práctica sino también los que están afuera. Es más, hemos intentado diseñar hace un par de años, unas determinadas planillas que te orientan en esa observación, si jugás o no, porque a veces podés estar con una enfermedad, una lesión, entonces vos decís, cómo puedo habilitar el curso de alguien que no ha podido practicarlo, si no participa aunque sea en la observación, entonces vimos que uno de los resultados que podemos lograr, es que a través de la observación también te esté dando alguna

información en cuanto a esa lógica que se va dando en el juego. Es un poquito más complejo eso, este año no lo vamos a hacer, pero como un período de transición. Me perdí la inicial de la pregunta.

Entrevistador: La inicial era, ¿qué relación encontrás vos entre la evaluación y la calificación?

Entrevistado 2: Y bueno, entonces parte de la... la evaluación te la va a dar en el momento que vos decía tal día vamos a hacer tal tipo de evaluación, escrita, teórica o de observación. Pero está la otra, que me va a estar ayudando a mí, en cuanto a ese proceso que se da con el alumno, y que por más que sean un 50, o 60, vos ves quiénes son los que están participando en forma de apropiarse...

Entrevistador: Es como que la calificación surge de esa evaluación formal y de la otra.

Entrevistado 2: Y de la otra.

Entrevistador: Un poco más informal, por así decirlo. ¿Cómo se trasladan las dos? Esas dos evaluaciones que vos decís, en la calificación.

Entrevistado 2: Al final...

Entrevistador: ¿Tienen el mismo peso? No tienen el mismo peso.

Entrevistado 2: Al final cuando vos querés redondear una nota que te parece que está en dudas, si te parece que es más uno o menos uno, si ves que tuvo una buena participación, y viste que estuvo llevando el curso, decís sí, es más uno, no le cortás. O sea, voy a aclarar que nunca resta, estás igual o te suma, nunca te resta el no participar.

Entrevistador: Ahora era, un poco esta... que nos cuentes lo que vos considerás un buen dispositivo de evaluación que hayas empleado acá en el ISEF de la materia que quieras, que nos cuentes todo, el antes, el después, cómo lo hicieron, y después tenemos unas preguntas a partir de...

Entrevistado 2: Cualquiera de los dispositivos, como yo te dije hoy, si... se realiza con un acuerdo entre las partes de cómo va a ser realizada, si vos esa evaluación la preparás, en el sentido de cómo van a ser planteadas las preguntas, o si es múltiple opción o si es falso, verdadero, o si es un desarrollo de tema, cualquiera de ellas, si hay ese trabajo previo....

Decíamos que la búsqueda de ese dispositivo intenta... que la búsqueda de utilizar un buen dispositivo está basado en lo que uno tiene como elemento que quiere evaluar, como referente, y con quiénes lo realiza para tratar de que esa distancia, de lo que se propone uno y lo que del otro lado se ejecuta o se devuelve, sea en menor distancia. Por eso me parece importante reiterarlo, que cada evaluación tiene una preparación, un ensayo de esa

evaluación y después el... la puesta en práctica de la evaluación y por último la devolución. Porque me parece que eso cerraría un buen dispositivo. En general, a mí me ha dado muy buen resultado, el hecho de poder prepararla, poder acordar, hablarlo con los alumnos, hacer la evaluación y después hacer la devolución, porque creo que esas distancias que pueden haber en la duda de la nota, que digamos podría ser, se achica mucho.

Entrevistador: Un ejemplo como medio puntual, te animás a darnos.

Entrevistado 2: Cualquiera te puedo dar, si me querés decir una evaluación de reglamento por ejemplo, que es muy... muy objetiva, es el estudio, la ida y vuelta en las consultas y las dudas, se muestra cómo puede ser uno de esos cuestionarios, se explicita de qué manera se va a calificar esas preguntas, después se hace un ensayo de ese tipo de formato, se hace la prueba y después se hace una devolución en base a lo que se puso como pregunta. Lo que sí se intenta, es que las preguntas sean concretas y que no den opciones a ambigüedades, concreta a lo que uno quiere evaluar. Si pasamos a otra parte, que no sea la parte de reglamento, cualquier evaluación teórica también, pero ahí con otra ventaja, porque en el día a día como estábamos diciendo, hablamos de ciertos conceptos que fuimos hablando en otros momentos, en otras instancias teórica pasiva, pero se vuelve a retomar en cada clase y se vuelve a machacar y a poner énfasis y a ver si esas definiciones y esos conceptos fueron comprendidos, no solo como título, sino por las características de las especificaciones. Después eso que se ve en forma teórica si lo pueden llevar a la forma práctica, en las propuestas y eso es el otro camino. En el deporte tenemos esa... me parece que es una facilidad tremenda, porque la parte reglamentaria dividirla a la parte técnica y a la parte de juego, me da un amplio informe de quién está siendo evaluado. Ustedes pasaron por eso, estaría bueno que después me dieran la devolución.

Entrevistador: En la parte de lo metodológico, cuál considerás que es la preparación previa a...

Entrevistado 2: Lo del metodológico también, tiene la preparación en cuanto al formato, que va indicando qué cosas tienen que aparecer y de cada una de esas cosas que va a aparecer, se da una breve información para que cada uno empiece a investigar y al momento de entrar a hacer cada uno de esos ítems empiecen a generarse dudas para dar el diálogo y en ese diálogo, entonces ahí vos podés volcar más sobre lo que específicamente ellos pueden no tener comprensión, pero sabés que lo hiciste en algún momento y no se escuchó. Yo lo llamo que hay filtros que no te permiten terminar de

comprender lo que vos estás tratando de explicar. Entonces eso hace que se empiece a dar un dialogo, como a veces podemos decir tutorías, quien está armándolo tiene ciertas dudas, vos lo acompañas, lo tutorías, le decís qué es lo que te gustaría ver, qué es lo que querés que ellos planteen y después a la hora de hacerlo, también poder hacer algunas correcciones. Que te permitan a vos hacer alguna incidencia de cosas que capaz que ellos por su inexperiencia no lo puedan ver todavía.

Entrevistador: Capaz que ahora nos interesamos un poco en el tema de cómo construían ese dispositivo, quién participaba en la construcción de él.

Entrevistado 2: Eso es de años, de toda los profes que estuvimos conformando la asignatura. Siempre hay una cabeza que es la más... no decir vieja, la más antigua, que empezó con su diseño y después a medida que fuimos apareciendo el resto, fuimos dando nuestros aportes. Aparte de nuestros aparte, lo que hacemos mucho es una devolución de lo que nos dan los alumnos. Ellos dan algunas consideraciones que siempre son tomadas para el siguiente semestre. Eso es algo que tampoco...

Entrevistador: Es decir que va variando en base a lo que van recibiendo de quien los ejecuta.

Entrevistado 2: De devolución por parte de los que son evaluados. No se estanca.

Entrevistador: ¿Hay instancia para tener esa devolución? O surge del momento.

Entrevistado 2: No, cuando hacemos la corrección, ahí aparecen cosas que ellos en el ímpetu...

Entrevistador: Eso viene después, en la pregunta que dice, qué es... capaz que no iba ahora, capaz que me estoy adelantando mucho... ¿qué es lo que pasa después de la evaluación? ¿Qué se hace con los resultados?

Entrevistado 2: Lo primero que se hace con los resultados es dar una devolución para que el alumno entienda qué cosas él pensaba que sabía y hay cosas que todavía le faltaban por comprender, y que eso también permite reelaborar parte de la propuesta, porque ellos dicen que la redacción, la pregunta no estaba bien redactada y quedaba muy ambigua, por eso yo te decía, tratamos de alguna manera, de focalizar muy claramente, que no de posibilidades de discrepar en la posible respuesta.

Entrevistador: Relacionándolo quizás con... porque vos antes afirmabas que permitía la evaluación, hay como unareplanificación del curso, en base a los resultados obtenidos.

Entrevistado 2: Sí, más que a los resultados, al dialogo que se da. Porque los resultados, si miramos cantidad de alumnos que ingresan, cantidad de los que van egresando y quedando rezagados, es muy buena, en ese sentido no, no se da un retraso.

Entrevistador: Haciendo un poco referencia a la participación que tienen los estudiantes en la evaluación, si alguna vez has dado oportunidades a tus estudiantes para participar en la evaluación, y por qué has tomado esa decisión.

Entrevistado 2: ¿Si les he dado posibilidades?

Entrevistador: Un poco ya nos has contestado. Más que nada en la creación. Ya sabemos que ellos participan haciendo... positivo que los docentes de la unidad... pongan en marcha, pero creando el dispositivo por ejemplo.

Entrevistado 2: No.

Entrevistador: O siendo partícipe desde algún lugar.

Entrevistado 2: No, sabés dónde participan ellos, en la creación de un dispositivo, en ese proceso que implica en particular ir a observar prácticas deportivas, ahí en base a lo que se da mucho en la evaluación, que Mariana yo sé que hace hincapié en esa grilla, cómo conformas la grilla, nosotros ya tuvimos una experiencia, no sé en qué año, después le pueden preguntar a Mariana, dimos handball y evaluación en forma conjunta. Entonces eso nos permitió conocer determinados contenidos que ella sabía cómo hacíamos nosotros y nosotros sabíamos cómo ella planteaba parte de las grillas de evaluación, entonces eso lo utilizamos siempre para que ellos diseñen esa grilla a la hora de ir a observar y qué cosas tienen que mirar, y cómo poder valorarlo, no evaluarlo, valorarlo en hecho o en no hecho, en bien o muy bien, entonces creo que ahí aparece mucho de eso, de que ellos permitan hacerlo, si bien nosotros delineamos un poquito, pero creo que ellos ahí hacen mucho hincapié y pueden participar de esa valoración.

Entrevistador: Quizás preguntarte qué opinión te merece la posibilidad de alguna vez, en algún momento, el estudiante participe en crear un dispositivo, de decir bueno, capaz que este contenido estaría bueno evaluarlo de tal manera o evaluar, no digo la pregunta, pero sino evaluar cierto recorte de ese contenido. O se ha... esto te lo preguntamos porque en otras asignaturas pasaba y nos llamó la atención, como dijimos, ta esta pregunta puede estar buena hacerla a todos.

Entrevistado 2: Lo que pasa que el alumno en el diseño del formato de evaluación, de las modalidades que tenemos nosotros, que es valorar un escrito, mucha... lo que va a variar en todo caso es cómo hacés las preguntas, si hacés múltiple opción, si es sí o no, si es redactar una situación y que ellos puedan aportar. Podemos variar en eso, que se haga en vez de presencial que se haga a través de la plataforma, de ese lado, pueden incidir, si es que vemos que se puede acordar. Pero no en el formato o el diseño de las preguntas, sí la modalidad capaz. Si vamos a la parte de evaluación teórica, poca incidencia, porque lo

que yo quiero recortar del proceso que se da, tiene que ser tan concreto, porque no tengo muchas instancias, que si yo dejo que participen, se va a demorar más. Y en la parte de metodología, lo que sí queda librado a ellos es la parte de creatividad, en cuanto a las presentaciones, pero no mucho más. Lo que sí hacemos es pautar, en 5, 6 ítems qué es lo que queremos que aparezca.

Entrevistador: Y eso que quieren que aparezca en lo metodológico lo pautan con ellos o...

Entrevistado 2: No, es lo que sabemos que nosotros necesitamos que aparezca. El recorte, el cumplimiento de ese recorte, el abordaje, las variantes que se puede tener, y todo relacionado a lo que decíamos hoy, la lógica del juego.

Entrevistador: Y vos crees que eso se podría llegar a construir con el estudiante.

Entrevistado 2: No creo.

Entrevistador: O sea, con un estudiante decir, un buen método qué tendría que tener.

Entrevistado 2: No creo que el estudiante lo pueda hacer por su falta de experiencia. Si mirás fríamente, capaz que de un grupo de 50, hay uno o dos, o cinco, vamos a poner una cifra así, que pueden entender la lógica del juego y a la hora de valorar algo en la parte de una propuesta, pueden decirte está bueno que aparezcan estas cosas, que aparezca juegos, que aparezca marca, que aparezca oponente, pero por su experiencia de fuera, pero no de la evaluación en sí.

Entrevistador: ¿Siempre ha evaluado de la misma forma? ¿Vos has evaluado de la misma forma desde que empezaste hasta ahora? Desde el 84...

Entrevistado 2: No, ha cambiado, desde el 84 a ahora ha cambiado. Ha cambiado, si miro en el grosor de las materias ha cambiado. Si miro balón mano que es lo que más centralizando, siempre tuve esos tres pilares, el aspecto de metodología, el aspecto de ejecución y el aspecto de evaluación escrita. Lo que sí ha cambiado, no hay más evaluación de descripción.

Entrevistador: ¿Qué?

Entrevistado 2: No hay más en la evaluación descripción. El tiro a la carrera por ejemplo. Esa no está más.

Entrevistador: Ya éramos unos expertos...

Entrevistado 2: Pero es un problema de tiempos también, imagínate vos que si tenés 13 prácticos, de 50 alumnos, hacer una evaluación de ese tipo, por más aceptada que estaba, porque ustedes lo vivieron, te lleva mucho tiempo.

Entrevistador: En caso de que hubiera tiempo, se seguiría...

Entrevistado 2: Eso te iba a decir, no sé si eso me da la pauta, de quien pasa por el curso implique que sepa hacer eso, sabe enseñarlo. Por eso también lo estamos sacando, estamos haciendo apuestas a otras partes más, me parece comprensivas del juego.

Entrevistador: En relación a eso iba la otra pregunta, ¿cómo el aumento de la matrícula había afectado en algo la enseñanza y en la evaluación?

Entrevistado 2: Si afecta sí, sí afecta, pero no te puedo decir cuál va a ser el producto final del deporte en sí, lo que rápidamente vas a saber es lo afecta en tiempo, a todos nos lleva más tiempo corregir 50 escritos que corregir 500 escritos por ejemplo. Entonces, esos escritos también se están haciendo mucho más ágiles para poder hacer una evaluación más efectiva, no rápida, que no te insuma mucho más tiempo.

Entrevistador: Y en la calidad de la enseñanza.

Entrevistado 2: No, ahí no cambia, no cambia porque quienes... las cabezas que estamos, sea los que dictamos una materia o quienes están en la parte de coordinación del departamento de deporte, pautan claramente qué cosas se establecen como principales a la hora de salir de este deporte, debe ser igual a cualquier otro deporte.

Entrevistador: Entendiendo que en el contexto universitario la investigación y la extensión tiene un peso digamos bastante relevante, ¿qué vinculación establece de estas funciones con la evaluación en general digamos?

Entrevistado 2: No te puedo decir que nada más que recién estamos desde el año pasado haciendo un trabajo de extensión, lo estamoshaciendo nosotros los profes, y gracias a que el departamento se está moviendo, se está logrando que el alumnado pueda, a través de la extensión por lo menos, lograr acreditar esa participación, con la escuelita deportiva de Malvín por ejemplo. En cuanto a la investigación cero.

Entrevistador: Pero pensás que quizás puede ser un, dos claves a tener en cuenta en un futuro pensando...

Entrevistado 2: Yo creo que sí, pero eso depende deustedes que están saliendo ahora. Por formación depende de las nuevas generaciones, porque cuando hoy me preguntaste a mí, no soy licenciado soy profe, no es una excusa no, pero mi... mi beta o mi perfil fue hacia la enseñanza, nunca fue la investigación o la extensión, siempre me gustó más esa rama.

Entrevistador: No se descarta que en un futuro sea...

Entrevistado 2: No, no se tiene que descartar.

Entrevistador: Un buen camino a segur capaz...

Entrevistado 2: Sí, pero lo van a hacer otros, no yo. Yo ya no.

Entrevistador: Y ayudándonos en ese camino que capaz tenemos que hacer, visualizás alguna manera de vincular, la extensión, la...

Entrevistado 2: La extensión sí, ya está vinculada con esto de tratar de hacerlo con la escolita de Malvín.

Entrevistador: Esa vinculación con la evaluación cómo pensás que puede...

Entrevistado 2: Es muy sencilla me parece a mí, porque vos tenés un grupo de participantes que empieza un proceso en un determinado tiempo y después que pasa ese proceso vas a ver qué evolución tuvo en esa comprensión de la lógica del juego. Más allá de las habilidades y destrezas técnicas que puedan aparecer allí. Eso es algo que rápidamente lo vas a poder detectar. En cuanto a la investigación, va a haber que hacer alguna línea con especificidad en algo para decir bueno, la cantidad de niñas o de niños, no sé por dónde puede... podés poner tu tesis, y que sea parte de la investigación.

Entrevistador: Y un poco haciendo síntesis de todo lo que hablamos, ¿para qué evaluás en el ISEF? Capaz que la otra pregunta aclara un poco más, o sea el para qué. O sea, ¿el qué buscás evaluar? Para qué evaluás en el ISEF y qué buscás al evaluar. Como una pregunta un poco más filosófica.

Entrevistado 2: Para qué, primero para cumplir los requisitos que me implica estar en la institución, la institución te pide... no tiene por qué ser solo la enseñanza, cualquier institución que vas hay siempre una evaluación. Tiene un formato y ta, tengo que cumplir ese formato. Ese es el para qué.

Entrevistador: Lleve nota o no lleve nota, vos considerás que igual la evaluación es algo que se tiene que hacer.

Entrevistado 2: Se tiene que hacer, sí por lo que te dije hoy al principio, a mí me está determinando el camino que tengo que recorrer en el día a día, y la otra es...

Entrevistador: ¿Qué buscás al evaluar?

Entrevistado 2: Ver cómo se lleva adelante ese proceso. Y si hay posibilidades de ir modificándolo.

Entrevistador: ¿Qué relación tiene la evaluación con la formación del profesional docente académico? O sea, el perfil de egreso que tenés de la licenciatura. Esto es lo que a vos te parezca.

Entrevistado 2: Estoy tratando de visualizarlo. Yo creo que en la licenciatura la evaluación es determinante, es determinante porque te da una cantidad de herramientas que son necesarias para establecer los criterios que vos querés marcar, si querés hacer una

investigación, si querés marcar una extensión, si querés hacer cualquier proyecto, porque son los datos que vos necesitás...objetivos para marcar tu punto de partida, y es la que te va a dar los datos. Es matemática pura si querés decirlo...fría.

Entrevistador: ¿Por qué evaluás? ¿Cuáles son las razones por las que lo hacés?

Entrevistado 2: Terminamos en la misma, para ver cómo se van comprendiendo los saberes, de qué manera se apropian y de qué manera yo tengo que seguir marcando alguna metodología o modificándola.

Entrevistador: La última, ¿podrías decirnos qué entendés por evaluación? Capaz en un sentido más personal. Tampoco es...

Entrevistado 2: No voy a buscar ninguna cuestión académica. Pero para mí evaluación es posicionarme, es pararme frente al desafío que tengo adelante. Es eso. Yo evalúo constantemente, evalúo cuando voy caminando, si voy por esta calle o si voy por la otra, si me sirve o no ir por este lado, si es más corto o es más largo.

Entrevistador: Pensás la evaluación como una toma de decisión.

Entrevistado 2: Te permite tomar decisiones que te marcan...

Entrevistador: De parte tuya hacia los demás, o desde los demás hacia vos.

Entrevistado 2: No, de lo mío hacia lo demás, porque soy yo el que estoy encargado del dictado de la asignatura. Al tener yo más conocimiento, me permite saber qué incertidumbres tiene cada uno de ustedes, o sea, las propuestas tienen en cuenta esas incertidumbres. Yo digo, bueno vamos a hacer esta mancha, yo ya sé qué va a pasar con esa mancha, entonces en base a que yo sé qué va a pasar, es como voy elaborando la propuesta.

Entrevistador: En el caso de que no pase, tenés las herramientas como para...

Entrevistado 2: Para encasillarlo o volver a ese lugar, y eso me lo da el que yo esté evaluando o valorando constantemente. Me parece que es por ahí, me permite posicionarme claramente hacia donde encaminar.

Entrevistador: Alguna cosa que quieras agregar. Hay un espacio donde quieras cerrar alguna idea que no te parece que haya quedado bien cerrada.

Entrevistado 2: No, son ustedes los que tienen que decirme si quedó bien claro o no el cuestionario que plantearon. Sí me parece importante que la evaluación parece ser un cuco, que da un miedo tremendo, por todo eso que decíamos, es un momento histórico en el cual te marca algo, pero que se puede trabajar quitándole todos esos temores, hay que sacar ese cuco explicando cuál es el motivo de su utilización y que... que nada, que la

evaluación la estás haciendo a diario, entonces ellos se pueden dar cuenta que no es un momento principal o particular la evaluación.

Entrevistador: Sino que es una parte más como de esa enseñanza o de esa...

Entrevistado 2: Exacto, lo que pasa que como vos tenés que acreditar, tenés que ponerle un número, entonces el poner un número implica ya la angustia de que estoy en ese número, por arriba, o estoy por abajo. Y de qué manera puedo estar mejor posicionado. Es eso.

Entrevistador: Bueno muchas gracias por tu tiempo.

Entrevistado 2: A ustedes.

Entrevista 3

Entrevistador: Bueno, primero la idea era presentarnos. Capaz que un poco... de dónde va. Sí está grabando. La idea de la investigación esta de la tesis, es para conocer un poco que entienden los profes de ISEF por la evaluación, ver como qué concepciones tienen ellos, y a su vez qué formas son las que utilizan más habitualmente para evaluar. A partir de ahí establecer una relación, como... piensan que es esto la evaluación, usan determinada forma para evaluar, bueno... qué sentido tiene en el marco de la Universidad, sin olvidarnos que ta, somos universitarios.

La primera parte fue un formulario, que gracias por haberlo llenado, que te mandamos, que recibimos como 100 respuestas, lo mandamos nacional, estuvo interesante. Un poquito menos de la mitad de lo que mandamos.

Entrevistado 3: Pero re bien, porque cuando mandás una.... Así, a veces... está bueno, porque es más contundente, más...

Entrevistador: Vos fuiste uno de los primeros, pero los que no... fue como un mes de atomización, cada semana un mail caía. A partir de eso, empezamos con todos los datos como a cruzarlos y nos dio ciertos mails de personas, tratando de cubrir que sean... de representar los diferentes dispositivos de evaluación y que sea representativo de las áreas y de los departamentos académicos. A partir de ahí tenemos ocho, nueve entrevistas, que son las que estamos haciendo ahora. Y bueno, no sé, para ir, capaz entrando un poquito en clima, preguntarte sobre tu formación académica y tu formación más específica en evaluación, si has tenido.

Entrevistado 3: La formación académica, ta, yo soy egresado de acá de ISEF, profe, y en realidad estoy también, me quedaría la tesis, el trabajo final de grado de la facultad de psicología, y estoy para ver si puedo recibirme de una vez de psicólogo, que es una de las cosas que tengo, pero ta, también con clases y eso, viste que a veces...

Entrevistador: Se hace más difícil.

Entrevistado 3: Es una de las cosas que se hace difícil, como hay muchas horas que son de enseñanza directa digamos, como tenés muy poco tiempo para eso. En realidad tengo que trabajar en otras cosas también, porque como te digo...

Entrevistador: Un poquito eso, desde que te recibiste hasta ahora, ¿de qué has trabajado?

Entrevistado 3: De qué he trabajado, de todo un poco, he trabajado de profe, bien de actividad física, deporte, gimnasia y eso, pero eso fue como que lo fui dejando, ahora no trabajo más en eso. Después trabajé más que nada... a mí lo que me interesa verdaderamente, es cuando se juntan los dos campos, cuando convergen la educación física y la sicología, y ahí encontré lugares por ejemplo en dispositivos terapéuticos, he trabajado con personas que... con problemas de adicción digamos, en centros de atención, y eso es una de las... que me interesa y estoy haciendo ahora también un estudio... una especialización en drogas, en el FLAXON, y va por ahí la formación mía. Y luego acá, dando clases, arranqué un tiempo largo yo, como ayudante de Laura, que era más... Laura Severino...

Entrevistador: Honorario.

Entrevistado 3: Como más honorario, hay un formal... pero ta, eso después me dio la oportunidad de tener, ta de tener grado uno, y yo sigo siendo grado uno, digamos no, y eso es una de las cosas que pensando después de uno, desde la evaluación, cuando vi la... porque yo después leí un poco lo que había respondido obviamente, para saber si había... qué había puesto, porque a veces uno responde... y que en realidad en el momento que yo respondí, en ese momento yo estaba grado uno, pero estaba subrogando un grado dos, en la tecnicatura deporte, porque también doy clase en la tecnicatura. Ahora con el cambio de plan, estoy en la unidad curricular, que es Teoría del sujeto y aprendizaje, y ahí somos ya un equipo de trabajo, en el cual las decisiones no las estoy tomando yo, digamos, verticalmente, sino que son más dialogadas. Por lo tanto algunas cosas en este semestre, en lo que va de esta semestre, cambiaron respecto a lo que yo respondí en ese momento, pero la idea mi no cambia, lo que cambia sí es el apoyo, cuando trabajas con otras personas.

Entrevistador: Entonces vos en el ISEF acá como docente digamos, que ingresaste con grado y eso, ¿hace cuántos años?

Entrevistado 3: Estoy desde el 2015, la verdad que no me acuerdo si 2014 o 2015, pero creo que son 3 años, 2015, 2016 y 2017.

Entrevistador: Y en tema de cantidad de alumnos y de grupos, ¿cuántos tenés? Más o menos. Eso también nosotros estamos contemplando.

Entrevistado 3: Eso es importante cuando verificás la forma de evaluar y después hay que corregirla. Por ejemplo, siempre ando alrededor de cuatro grupos, cuatro grupos de 50, 60 personas. Ando por ahí, ahora por ejemplo estoy con tres grupos, pero ta, tengo un teórico además, pero más o menos son tres, o cuatro grupo.

Entrevistador: Entonces tu cargo es de 20 horas, digo para tener en cuenta.

Entrevistado 3: Mi cargo en realidad... mi cargo base es de 9 horas, pero después se fueron agregando... horarias, por cuestiones de contingencia... que aparecen un montón, o sea, cada vez hay más cursos y hay que cubrir un poco por ahí. Nuestra asignatura este año tuvimos unos problemas en la cantidad de docentes que éramos y la cantidad de estudiantes, esas cosas que...

Entrevistador: Problemas... cubrir más grupos.

Entrevistado 3: Sí, hubo que cubrir algunos grupos, otros grupos se bajaron, hubo... quedaron grupos que se anotó gente y después no había docente, entonces se hizo que se distribuyan y ta, y ahí hubo unos problemas digamos de coordinación interna, y ahí me pasa que en un grupo, en un práctico tengo más gente que en otro, pero nada, por ahora vengo... la vengo llevando.

Entrevistador: Bien, capaz entrando un poco más al detalle de lo que es el tema, unas preguntas más básicas y generales, ¿considerás la evolución como un tema importante en el trabajo universitario?

Entrevistado 3: Sí, sin duda que la evaluación es importante, de por sí, como cualquier dispositivo de enseñanza, a mi entender, porque ustedes sabrán cada uno tiene su...

Entrevistado 3: Sí, yo les explico el discurso que yo digamos me afilio. Pero a mí entender sí, digamos la dimensión de la evaluación tiene que estar dentro del dispositivo, son varias...

Entrevistador: ¿Considerás la evaluación como un tema importante en el trabajo universitario? Y siguiendo un poco dice, entendiendo que estás en un servicio que históricamente formó docentes, ¿qué peso le adjudicás a la evaluación? Y ¿por qué decís que el tema es relevante o no?

Entrevistado 3: Digo que es relevante por esto de que cuando uno piensa un dispositivo de enseñanza, una de las cuantas dimensiones sería la evaluación, me parece que es lo que sostiene un poco el proceso. Es importante, al mismo tiempo cobra más relevancia

cuando estamos en un curso de formación docente, porque al mismo tiempo el practicar las evaluaciones, es también un proceso que debemos aprender, y por lo tanto es una cuestión que se debe problematizar y demás. No es lo mismo que... yo formado en psicología, las evaluaciones pasan a ser una cuestión más de constatar que sabés y qué no, pero no llegan a ser esta cuestión más también de aprendizaje propio de llevar a cabo una evaluación.

Entrevistador: Con esto capaz que me da para pensar lo que vos decís, el hecho de estar formando docentes, si yo evalúo de tal manera, capaz que esos futuros docentes reproducen esa...

Entrevistado 3: Eso puede ser una, eso va a depender mucho del estudiante digamos. Hay estudiantes que tienden a reproducir y a copiar, pero lo que querido decir, es que el estudiante tiene que tener como un momento más, que es el momento del pienso de la evaluación, por qué se evalúa, por qué se evalúa de esta manera, y que quizás en otras disciplinas, que yo por ejemplo en psicología, nosotros no pensamos por qué el profe de Sicoanálisis nos evalúa de esta manera, sino que uno va y trata de aprobar que sabe. En educación física, si uno quiere pensar un dispositivo coherente, valido y demás... es necesario también poner un pienso a la evaluación, porque es parte del proceso. Quedó un poco...

Entrevistador: Sí, sí. Esa como... esa reflexión de la evaluación, como una metacognición de la evaluación darla, que sea propuesta por...

Entrevistado 3: Que se explicita, yo no sé si esto estaría del todo... yo lo que es la evaluación al trabajo... en parte en conjunto, trato de sacarle un poco lo que son los miedos al momento de la evaluación, esto que van a probar y van a ver cuánto sé, y trato de aprovechar... trato de conversar con los gurises, estamos trabajando, inclusive muchas veces, les comento un poco las preguntas, o el enfoque antes, para que ellos tengan la capacidad de poder ir preparándolo, pensándolo, y que esta también esa discusión de por qué evaluamos de esta manera..

Entrevistador: No como algo de sanción.

Entrevistado 3: No como algo de sanción, ni tampoco como algo específicamente de control, si bien también es parte. Porque uno tiene que llenar un formulario y tiene que poner un número a alguien, hay un acta que llenar, que inclusive ahora tengo que llenar una. Pero... iría un poco más allá de eso. Yo pienso por ese lado.

Entrevistador: Siguiendo un poquito más en la práctica de evaluación concreta, hay

algún momento en el semestre que vos decidas evaluar más que en otro, ¿cuáles son los momentos en que evalúas más?

Entrevistado 3: Ahí bien como la costumbre, hago una evaluación en el medio y una evaluación al final. Que esas son como las dos evaluaciones como más formales, y luego hago una tercera evaluación, que tiene que ver más con una evaluación, yo lo llamo evaluación de proceso, en la cual se hace como una conversación, un diálogo, un intercambio entre el estudiante y el docente, viendo un poco qué... cuáles han sido las fortalezas, las debilidades y decir bueno, qué pasó.

Entrevistador: Y cuando hablás de las formalidades, ¿las otras serían informales?

Entrevistado 3: Las primeras dos son las más formales, en el sentido que les doy ya lo que tienen que estudiar, lo que tienen que responder y demás... me refiero a la formalidad cuando hay un saber claro que tienen que de alguna manera constatarlo, por más que después capaz que me lo van a preguntar, cómo las enfoco a esas preguntas, y cómo hago el recorte para preguntar, va cambiando en las dos evaluaciones. La tercera lo que quiero decir es que no tiene un saber específico, no es una evaluación tanto de los saberes que tiene uno y otro, sino del proceso cómo fue, cómo se fue dando, qué dieron, qué no, me parece que es interesante, incluso a mí me sirve para pensar un poco en mi práctica, como les dije estoy en grado uno, y en realidad yo tengo bien claro que en este momento estoy como más aprendiendo también, si bien estoy enseñando, porque por algo es la función que tengo, pero trato de aprender, entonces me sirve mucho y tengo sistematizadas algunas evaluaciones viejas, de cuando arranqué, para ver algunas cosas que van mejorando, que no, que va en mi práctica de enseñanza, cosas que me dicen, cosas que quizás antes se me decía que ahora lo hago igual, que hablo rápido, que... entonces eso también es parte de la evaluación, porque evalúa un proceso. Entonces trato de corregirlas.

Entrevistador: Y de esa tercer parte que vos decías, evalúan un poco el proceso y eso, ¿le ponen una nota?

Entrevistado 3: ¿Cómo era la pregunta? Perdóname.

Entrevistador: Que si en esa evaluación que vos decís del proceso, surge una nota o si esa nota que surge ahí la...

Entrevistado 3: No, esa tercera evaluación inclusive se hace después que ya están las libretas cerradas, para poder evitar cualquier... persecutoria después que están, en el sentido de, digo esto y el docente me va a sancionar y demás. Trato de hacerlo en ese momento, inclusive porque me parece que es correcto. Inclusive pensando también en

una medición de lo ético, porque me parece que está bueno que alguien pueda ponerse en frente a la docente y decir me parece que faltó esto, que estuvo esto, que yo también puedo decir desde el lado más horizontal, puedo decirle que faltó más lectura, más seguimiento, más allá de lo que haya sido la nota.

Entrevistador: ¿Qué acostumbrás a evaluar más en el ISEF? Y ¿por qué acostumbrás más a evaluar eso? Entendiendo la materia que vos estás. Capaz que te puede ayudar algunas cosas que vos pusiste, que te queríamos preguntar. Cuando afirmás que al evaluar te permitís valorar el resultado del aprendizaje de los estudiantes, ¿qué entendés justamente por el resultado de los aprendizajes?

Entrevistado 3: Sí, bien. Yo trato de pensar... porque yo siempre trabajo en espacios prácticos, en las clases prácticas, que no somos pocos, pero tampoco somos una... vamos a decir una masidad de gente, y bueno, trato de dar un espacio a la construcción, a lo que se va produciendo en ese espacio, por lo tanto, si bien hay partes que uno hace como una exposición del saber y demás, me interesa que haya una construcción en ese espacio, que sea propio de ese espacio. Inclusive que un practico se construya un determinado conocimiento y en otro práctico puede ser de otra manera. Y lo que yo quiero decir con eso, es que intento de alguna manera, que no me reproduzcan exactamente lo que yo les pongo en las diapositivas, sino que lo que lo que intento, es... si a mi entender, esto es basándome un poco en las concepciones de aprendizaje social, entiende que el aprendizaje es como una apropiación instrumental de la realidad, qué quiere decir esto, quiere decir algo así como que, si yo aprendo es que yo puedo... interioricé ese objeto a conocer, digamos, y lo puedo aplicar en otro escenario, lo puedo cambiar digamos. Eso es lo que yo intento evaluar, por eso las preguntas más siempre, no son exactamente como controles de lectura, o cosas así, sino que tiene que ver con una reflexión más allá de lo que trabajamos en la teoría, en la lectura. Es decir, que se yo, muchas veces trato de preguntar qué aporte, por ejemplo, puede brindarles la perspectiva del psicoanálisis para el trabajo en el deporte. No quiero que me digan el psicoanálisis es Freud, tal año, y que dice tal cosa, sino que me digan, bueno, en base a lo que saben, cómo lo puedo articular con mi práctica, eso me parece que es una forma de evaluar si esos estudiantes interiorizaron el saber, lo construyeron.

Entrevistador: Otra duda que también nos surgió al leer tu cuestionario, es como objeto de evaluación colocás también el rendimiento del estudiante, entendiendo dentro de la Universidad, del ámbito universitario, ¿qué significado cargás el término rendimiento?

Entrevistado 3: Lo cargo de... yo no me acuerdo de esa pregunta, pero creo que en esa pregunta había que responder una equis cantidad.

Entrevistador: Había doce...

Entrevistado 3: Yo me acuerdo de esa, incluso lo volvía a leer, y ahí lo que pasa es que tenía que marcar más importancia.

Entrevistador: Te repasó tres, que fueron... el resultado del aprendizaje, el rendimiento del estudiante, y después tu tarea docente y tu enseñanza, esas tres te queríamos preguntar.

Entrevistado 3: Me refiero bien a lo que tradicionalmente llamamos rendimiento, con el tema de nota, de poner una nota, porque entiendo que es necesario, porque sabemos que es necesario poner nota, entonces por ese lado... cuando yo pienso en rendimiento, pienso en una cuantificación numérica de algo. Por eso evaluar un rendimiento, a mi entender significaría eso, por eso la marque.

Entrevistador: Ahora que ponés el tema del número y la cuantificación, ese número, o esa escala de valor, ¿la armás con ellos? ¿Cómo surge esa nota?

Entrevistado 3: No...

Entrevistador: O con el equipo quizás.

Entrevistado 3: Sí, no, ahora en realidad te estoy respondiendo con lo que venía haciendo yo antes, porque ahora ni siquiera hicimos la primera evaluación, entonces es como que estoy... pero en el que yo había respondido y demás, es bastante difícil verdaderamente, cuantificar, poner un número, cuando la evaluación es más del tipo cualitativa, más que nada en estas... tipo de unidades curriculares, que son como más difícil, más abiertas, más difícil de poder cuantificarla. Ahí trato de hacer una... como una integración. Integrar un poco, me paré un poquito lo que estaba diciendo...

Entrevistador: Asignarle a lo cualitativo...

Entrevistado 3: Ahí va, ahí principalmente lo que le presento al estudiante siempre es un poco, les presento como se dice, esta escala porcentual, en el sentido que si alguien se saca un 5, es el 60%, si alguien se saca un 8 es el 80, y de ese lado, lo que evaluó más que nada, es si lo que aparece en esa hoja de evaluación, por ejemplo, articula con lo que estuvimos trabajando y le pone algo de su... digamos de su apropiación propia. ¿Me explico?

Entrevistador: Sí, sí.

Luciano: Es decir, que esa persona haya puesto algo que tenga que ver, que no me reproduzca.

Entrevistador: Y después teniendo en cuenta que la evaluación puede contribuir con tu tarea docente y con tu enseñanza, ¿qué considerás que le aporta a la evaluación a todo esto? ¿Cómo manejas los resultados que obtengas de las evaluaciones? Esas serían dos preguntas.

Entrevistado 3: Te animás a repetírmela por favor.

Entrevistador: ¿Qué le aporta a la evaluación a tu enseñanza y a la tarea docente? Tú lo marcaste que era algo significativo en el cuestionario.

Entrevistado 3: La evaluación, ahí tengo... voy a hablar de las dos, porque para mí, las dos evaluaciones yo las dos evaluaciones yo las pienso de diferente nivel. Las evaluaciones más de tipo formal, de contenido y demás, me da cuenta de alguna manera, si el estudiante tomó contacto con lo que estuvimos trabajando, y de alguna manera se apropió y puede instrumentarlo, eso es lo que yo trato de evaluar, es importante porque me daría cuenta de si el estudiante verdaderamente fue siguiendo el curso, me serviría a mí para poder saberlo, y bueno, es importante la otra forma de evaluar, que es la más de proceso, teniendo en cuenta que lo que... que yo lo tomo como insumo para pensar mi práctica, es decir, si me dicen, me parece que vas desordenado, o me parece que está bueno, me parece que... bueno, en función a eso organizo mi práctica.

Entrevistador: Es decir... y encadenándolo con la siguiente pregunta, ¿cómo manejabas los datos? Es decir, que vos como que replanificás o reordenás tu materia a partir de esos resultados.

Entrevistado 3: Sí, inclusive las evaluaciones yo las trabajo... digamos, le dedico una clase a lo que es la corrección, si se quiere, se puede decir como corrección. De ese lado, intentamos presentar, acá se puede ver un poco más, intentamos presentar una pregunta, digamos, que haya sido como completa y ahí constatar un poco con una pregunta que no hay sido del todo completa, que eso no surge de mí, sino de alguien dice, bueno a mí me faltó poner esto, que se yo. Y ahí se entiende un poquito de dónde tomo yola vara para decir esto es un 8, esto es un 7, porque siempre eso va a estar en discusión.

Entrevistador: Una pregunta más, ¿qué no te parece importante que evalúe un docente universitario?

Entrevistado 3: Eso en términos personales lo que no me parece... lo que no me parece que está bueno, es que se evalúe... lo literal, lo de la bibliografía, que te pongan, que te tomen controles de lectura, si esa persona estudió y sabe exactamente lo que dice en este

lugar, que eso lo vemos, que eso como que propicia un poco el aprendizaje por memoria, y ese estudio...

Entrevistador: Mecánico.

Entrevistado 3: Si bien mecánico, y esto trato de evitarlo siempre. Y bueno, todo lo que tiene que ver con connotaciones de carácter punitivo, que tiene de sanción que tiene la evaluación, eso trato de sacarlo. Por eso siempre les trato de decir un poco por dónde va, qué es lo que yo voy a... porque no me sirve de nada que me reproduzcan de memoria. Igual pasa, eso me gustaría dejarlo... que uno avisa, mirá que yo no voy a evaluar, no quiero que me pongan exactamente lo que aparece en la diapositiva, quiero que ustedes piensen, que lo trabajemos, en el curso se trabaja y demás. Las evaluaciones sigue apareciendo la reproducción digamos, casi exacta y fiel de lo que aparece en la diapositiva.

Entrevistador: Y cuando pedís eso en las evaluaciones, en tu momento de enseñanza, se da esos márgenes para pensar así...

Entrevistado 3: Intento darlos, intento darlos, inclusive justamente yo trato... como se dice, en términos deportivos, le paso la pelota a ellos, digamos no, qué quiere decir esto... cuando se habla que somos sujetos del inconsciente, bueno, y en función a eso empezar a problematizarlo y ver lo que ellos traen y lo que presenta el autor, y lo que yo traiga, tratar de construir algo. Y por eso trato de evaluar de esa manera, digamos, como una relación entre cómo yo presento los cursos, cómo estamos trabajando y cómo evalúo. También ustedes estarán investigando, si existen esos quiebres, son difíciles... ahí tenemos algunos problemas. Pero capaz que me adelanto, pero eso es un problema que pasa cuando uno tiene muchos estudiantes, y yo soy particular de las respuestas que escriban, que desarrollen, que traten de reflexionar sobre los contenidos, y a veces cuando tenés que corregir, como les decía, son cuatro grupos de 60 estudiantes, tenés 200 por lo menos hojitas para corregir. Y eso es bastante complicado, y ahí uno a veces cae en... bueno, qué hago, por ahora vengo resistiendo, capaz que si me hacen más adelante en una tesis de grado, demaestría capaz que caí. Pero por ahora.

Entrevistador: Nos sorprendió o nos llamó la atención que tu pusiste que la calificación de tu materia no se desprende únicamente de las evaluaciones formales, como las estás llamando, ¿de dónde más surge esa nota? Que como tenés acá en la mochila, tiene que aparecer el acta con el numerito.

Entrevistado 3: Es que también es un tema bastante delicado, en el sentido de que es

difícil cuando hablamos de cuantificar algo, más que nada... en temas de un comportamiento humano. Es decir, bueno, esto vale un tanto, esto vale otro. Lo que yo intento primero que nada, es que no sea algo específico de ese momento de evaluación, a veces pasa que en la evaluación te agarra que no estás bien, o no pudiste estudiar, o no estudiaste, que se yo, pero en realidad eso no es un fiel reflejo de cómo fue tu proceso. Y tengo muchos casos en los que pasa que en la evaluaciones, los estudiantes no rinden, si se quiere se puede usar esa palabra, en lo que uno tiene como esa expectativa, y yo lo que trato de hacer, o por lo menos como yo trato de llevar los cursos, es tratar de ser lo más digamos, cercano y horizontal posible al estudiante, y eso a veces está bueno y a veces no. Pero lo que tiene dispositivo eso es que más o menos uno los conoce, sabe quién es, qué actividades desarrolla en el curso, entonces vos sabés cuando un estudiante participa y eso. Y eso yo lo tengo en cuenta, me parece muy importante, pasa que al ser difícil de cuantificar, no se puede poner un número. Pero si un estudiante no le fue muy bien en un parcial, y en la clase participa y de buena manera y demás, y coopera para que la clase se lleva adelante, eso tiene como un plus, digamos.

Entrevistador: Capaz que en un momento de duda, hace tirar la nota un poquito para arriba.

Entrevistado 3: Exactamente, o para abajo.

Entrevistador: O para abajo claro...

Entrevistado 3: No, pero siempre para arriba... es verdad.

Entrevistador: Y esta aclaración vos la hacés antes de arrancar el curso... el tema de seguir.

Entrevistado 3: Lo hago e incluso no esperan que yo lo hago, sino que preguntan, que es una pregunta que siempre surge... es matemático el cálculo, no, no es matemático, es una matemática de las ciencias humanas que utilizo yo. La matemática que es inexacta y que tiene otras dimensiones, va por ahí. Porque también pasa, uno ve, lee un parcial y ves un parcial maravilloso y después en el curso en realidad no participa, y a mí como yo tengo entendido cómo se llevaría a cabo un proceso de enseñanza, me parece que es importante la participación del otro, no solamente en la instancia, en el momento de evaluación, por eso sí trato de tener en cuenta eso. Es difícil igual. Porque no siempre podés tener bien claro, quién es el otro, más cuando cada vez somos más. En la tecnicatura que es un grupo solo y los tengo más tiempo, con más intensidad, más veces por semana, es mucho más claro, sé quienes participan, quienes no, los conozco y eso me ayuda bastante.

Entrevistador: A lo largo del tiempo se te ha dificultado ese trabajo de identificar a las personas...

Entrevistado 3: Sí.

Entrevistador: Ahora capaz que entrando un poco más en lo que es una práctica de evaluación más concreta, si podrías describir alguna experiencia sobre una buena propuesta de evaluación, que consideres que llevaste a cabo, en base a los tipos de dispositivos que marcaste que utilizabas habitualmente.

Entrevistado 3: Que fueron...

Entrevistador: Para vos, vos marcaste, preguntas reflexivas, y trabajo de investigación. Después acá hay unas preguntas orientadoras, capaz que para poder ayudarte.

Entrevistado 3: Dale.

Entrevistador: ¿Por qué esa propuesta de evaluación la utilizas habitualmente o la vas construyendo dependiendo de la situación? Sigo leyendo o...

Entrevistado 3: ¿Por qué esa propuesta de evaluación? En realidad yo les comenté son dos evaluaciones y las dos son diferentes, tipo una, está más centrada en la... que es siempre escrita, que tenga que ver con lo que nosotros trabajamos, es como una la piensa y la reproduce de otra manera digamos. No hablamos de una reproducción mía, sino una reproducción propia. Esa es una forma de evaluar que hago, por ejemplo como les dije, vuelvo al ejemplo, estamos trabajando sicoanálisis y presentamos todos conceptos bien teóricos, abstractos y demás, y la pregunta que yo les hago después de haber trabajado intenso sobre eso, es bueno, para qué nos sirve esto, qué aportes nos pueden dar este sicoanálisis para pensar la educación física, soy técnico, y en su práctica cotidiana, y eso a mi entender está bueno, porque hace que... salir un poco esta teoría abstracta, y nos hace pensar un poco más cómo conecto con la práctica. Eso es una forma. Otra forma de evaluar, que siempre es la segunda, que tiene que ver con funcionar en grupos. Puede ser... ahora la cambié, ahora en realidad puede ser en grupos o individual, bueno que la persona conecte uno de los saberes trabajados en el curso con algo de su interés personal, apareció uno que quería ser entrenador de golero, y quería trabajar algo del curso en relación al entrenamiento de golero, está bueno porque yo en realidad le digo yo no sé nada del entrenamiento de golero, pero lo que sí te puedo dar herramientas para que puedas pensarlo con lo que trabajamos en el curso. Y bueno pensó un poco, trabajó lo que es inteligencias múltiples y demás, de técnico de fútbol digamos, trabajó la inteligencia múltiple, cómo trabajar con el golero, qué aplicaciones tiene para trabajar con el golero.

Eso me parece que está bueno, porque me saca un poco a mí el lugar que yo soy... en el sentido de qué es importante acá, es el sujeto que aprende el que lo elabora.

Entrevistador: Esto de investigar sobre un tema de interés, también en la licenciatura...

Entrevistado 3: También lo hago, lo limito bastante más, no lo hago tan abierto, pongo digamos, como dos otras líneas, que la persona elija de esas líneas de trabajo, del mismo modo no es proyecto, no es que yo los hago salir a investigar, sino les pido que se arme un proyecto de investigación, es decir que puedan armar una especie de marco teórico, fundamentos, una fundamentación si se quiere, que puedan encontrar un problema, que le puedan hacer una pregunta a ese problema, y me puedan decir, este problema lo voy a abordar de tal y tal lado, esa sería la evaluación, no es que ellos van a salir a investigar, trabajar... no ellos elaboran como un dispositivo y eso me lo entregan.

Entrevistador: Hacenelejercicio sin el trabajo de trabajo de campo.

Entrevistado 3: Como si tienen que presentarse a un llamado para un proyecto de investigación y también desde ese lado también me sirve o lo utilizo para... para que se den cuenta, que se den cuenta que tampoco tan difícil de pensar un proyecto de investigación y llevarlo a cabo. Obviamente esos proyectos de investigación hay que corregirlos, arreglarlos y demás. Me parece que eso también acerca al estudiante que se dé cuenta que se saber de otro lado, no solamente la reproducción y demás, sino que dice también me interesa el incremento del valor, un pre proyecto de investigación acá para poder llevarlo a cabo, entonces aprovechemos que hay un llamado para apoyo de investigación de estudiantes, y nos anotamos ahí y le metemos, y ese es un poco el sentido de por qué lo hago. También dejo abierta la posibilidad de que sea un proyecto de extensión, me parece que también está bueno, porque a veces nos centramos en la investigación, creo que la extensión como otra pata en la Universidad, es algo re importante.

Entrevistador: Sin duda en los resultados que nos dieron, creo que de los 100 docentes que recibimos respuesta, dos solamente hacían dispositivos que involucraban la extensión.

Entrevistado 3: Sí se centra mucho en la investigación y creo que la extensión es re importante. Más que nada, yo pienso ahora, porque coyunturalmente en el sentido de que... Malvín norte, nueva sede esa necesidad de cómo conectarse con ese barrio, con ese territorio, ver qué pasa, y eso podría ser aprovechar lo de la extensión. No tanto de meternos a investigar, que también está bueno. Por eso también dejo abierto esa... como vienen ya entrenados, casi siempre van al proyecto de investigación. Pero, no sé si salteé

algo de las preguntas.

Entrevistador: Después venía, ¿la utilizas habitualmente o la vas construyendo?

Entrevistado 3: Las formas las utilizo habitualmente, digamos esto de decir una pregunta que sea articuladora entre la reflexión de ellos y lo que trabajaron, eso lo uso comúnmente, lo que sí puede cambiar alguna vez, es las preguntas y demás. También pienso que es importante diversificar un poco la modalidad de evaluación porque no todos los sujetos somos iguales, digamos, todos somos diferentes, entonces a veces cuando uno se centra en una forma de evaluar, es decir hacés unas preguntas abiertas o todas múltiple opción, o todas cosas... ta, se pierde un poco el sentido que tiene que tener, que todos somos diferentes. Algunas personas... una cosa y otra, a mí me ha pasado un montón de veces de estudiantes que uno los ve, los sigue y participan y están re enganchados con la materia y todo, y está buenísimo, y cuando van a la evaluación, tienen dificultades para poder expresarlo en papel digamos. Pero los escuchás hablar y son... ayuda mucho. Entonces me parece que eso es como un acto de responsabilidad, en el sentido de saber que ta, que no todos van a cumplir... no podemos ser todos evaluados de la misma manera. Eso también es un desafío porque uno tiene que diversificarlo y trabajar un poquito más. Pero ta, intentamos en la medida que sea posible ir construyendo eso.

Entrevistador: Siguiendo ahí un poco, ta esto se contestó más o menos, bien. Acá, ¿qué relación tiene el dispositivo con la enseñanza? Capaz que eso ya lo habíamos hablado, pero capaz que ahora, intenta hacer el ejercicio de pensar en una evaluación concreta que hayas... que creas que haya sido buena, o de esto que estás comentando ahora, y cómo puedo yo, en función a mi enseñanza definir este dispositivo de evaluación.

Entrevistado 3: Les comentaba que yo principalmente de abordar la manera de la enseñanza era digamos, de aportar de... digamos de centrarme en lo que es lo grupal, lo que se va produciendo en torno al grupo y también partir un poco de los intereses del sujeto. Es claro que yo estoy formado en psicología, y gran parte de la forma de enseñar que yo tengo es psicologizado, porque me importa que el sujeto lo aprenda, me interesa el saber, pero está claro que me interesa mucho cómo va transitando el sujeto en ese momento. Entonces, lo que trato de hacer, es ver, presentar una temática y dejarle siempre abierta la puerta, inclusive pasa en muchos estudiantes presentan, temáticas en el sentido que yo veo por un lado, y el estudiante otra cosa que le interese pueda traer, textos, o ideas, o algo para el curso y poder conversarlo con todos y romper esa linealidad...esa

planificación de decir vamos a dar esto, esto y esto, y viene alguien con idea de trabajar el género en el deporte, porque le interesa eso. Bueno, tomamos eso y lo construimos, eso se relaciona con la forma que tiene para poder pensar por ejemplo la segunda evaluación, en el cual en realidad la construyen son ellos, yo les doy un poco las pautas, pero los que la construyen son ellos, porque ellos eligen el tema, la metodología, que se yo...

Entrevistador: Justo viene eso ahora, que dice, ¿qué participación tienen tus alumnos previamente al proceso? Capaz que justo seguís comentando eso, que estaba bueno.

Entrevistado 3: La participación que tienen previo al proceso es la continuidad del curso, vamos hablando de la evaluación... está siempre presente, uno cuando es estudiante siempre está pensando cuando viene la evaluación digamos, y yo trato de decirles siempre lo mismo, a mí no me interesa, por lo menos yo... no me interesa que me digan exactamente lo que dice Freud, en qué año... me case con el con el psicoanálisis, pero con cualquier otro autor, pero no es necesario que me digan exactamente, sino que lo puedan articular con su práctica, eso es un poco. Digamos, por ese lado, ahí ya empieza a aparecer porque como cuando vamos transitando el curso, el estudiante ya sabe que a mí, lo más importante no es que pongan el saber en sí mismo, sino que lo puedan articular con algo de su práctica, y ahí se va empezando a trabajar. Luego cuando aparece, yo trato de ponerlo un tiempo antes, las preguntas, no hay sorpresas, porque en realidad lo que yo le voy a preguntar, es lo que le vengo preguntando en todo el curso, en todo el tiempo, qué tiene que ver esto, para qué nos sirve trabajar esto, para qué me sirve trabajar este concepto acá en esta asignatura, y ahí los trato, de alguna manera de... intento que ellos vayan reflexionando por qué. Por ese lado y pienso que tiene esa relación entre cómo voy dando la clase y cómo se va construyendo el dispositivo. Igual las preguntas las planteo yo, hay una de las preguntas que habías hecho, si ellos eran parte de ese dispositivo, no, las preguntas las planteo yo, pero las formas de plantearlas son como muy abiertas, como les digo, esto es una pregunta típica, qué aportes nos viene del psicoanálisis para pensar la educación física contextual. Eso si es una pregunta que la planteo yo, las respuesta la van a construir solamente ellos, porque puede agarrar de los lados, de donde quieran.

Entrevistador: Capaz que me meto con una pregunta que viene más después, en esta mirada que vos tenés de darle lugar al sujeto, de lo que tiene, que no es un sujeto vacío, sino un sujeto con cosas que tiene para aportar al curso, pensás que quizás dentro de unos años, esa evaluación, unos años o este mismo año, no sé, esa propuesta de evaluación la

puedas armar con ellos, como bueno, ir manejando en verdad qué fue lo relevante, cómo abordarlo al momento de la evaluación.

Entrevistado 3: Cuando me preguntan sobre armar la evaluación, quieren decir que ellos armen las preguntas, o...

Entrevistador: No digo armar las preguntas, sino más que nada armar, de qué forma les parece que se puede abordar, qué dispositivo utilizar, o quizás de todo lo que hablamos, cómo les parece que estaría mejor preguntarlo, o con qué sentido. Capaz que vos ese dato ya lo tenés, en ese tercer parcial quizás te cuentan, profe me parece que en la evaluación, nos mataste o fuiste al detalle o cosas así. Capaz que nunca lo pensaste.

Entrevistado 3: En realidad yo hablando... está bueno, porque las entrevistas uno piense lo que va haciendo, están buenísimas para nosotros, en verdad no, nunca me puse a pensar que ellos elijan las modalidades de evaluación, porque ahí me parece que tenemos un problema con el criterio digamos, como por ejemplo se me ocurre, alguien dice, me gustaría que evalúen así como venimos trabajando, otro dice a mí me gustaría que me hagan una evaluación oral porque me desarrollo mejor, y alguien me dice no yo quiero trabajar haciendo una exposición escénica, y ahí se me va a complicar un poco de ese lado. Cómo contengo las variables para poder evaluarlas después. Eso es un poco el miedo que me surge. Lo que sí trato, es que sea lo más abierto posible, y que la construcción sea en conjunto, por esto que yo les vengo conduciendo a que ellos vayan... lo que yo quiero, el recorte que yo quiero hacer del curso, es que ellos entiendan lo que estamos... qué utilidad tiene lo que estamos dando con su práctica. Más que nada pensando ahora en la tecnicatura que también es una formación bien centrada en el hacer. Pero por ahí decís que capaz que podría, podría pensar un poco más eso de cómo armarlas, podría estar para la próxima...

Entrevistador: ¿Qué pasa luego de llevar a cabo esa evaluación? Cosa que ya nos habías comentado.

Entrevistado 3: Yo lo que intento de hacer es, en realidad, pasmos por la necesidad de poner una nota, entonces ta...

Entrevistador: Justo viene después, ahora.

Entrevistado 3: Digamos es algo que está ahí y no se puede evitar, hay que poner una nota, pero creo que lo más interesante es esto, lo de trabajar en clase después, o cuando estén las correcciones hechas, y se hace... se hace la respuesta, una respuesta entre todos, qué puso tal que le aportaba el psicoanálisis, pensarlo a mí me parece que está esto, y ahí

armamos una respuesta entre todos lo que más o menos...y ahí armar una respuesta contundente que tenga en parte lo que pusieron un poco cada uno. Esa es una forma. Y ahí tomo un poco, qué puso cada uno, cada uno ve qué hizo otro, para enriquecerse de eso, y al mismo tiempo a mí me sirve para saber qué cosa de lo que yo dije, presenté, quedó. Si verdaderamente hicieron algo con lo que yo les presenté.

Entrevistador: Y eso me da como algo, para pensar un poco, otra pregunta que te queríamos hacer después, vos decís que uno de los motivos por el que evaluás es el tema de la calificación, si decimos que por ejemplo, no tendrías que calificar, estamos hablando de una utopía, pero bueno, imaginate que te dijeran, no, esta año “Entrevistado 3” no calificás, no pones notas, utilizarías igualmente la evaluación, o no considerarás que este ejercicio de...

Entrevistado 3: Sí utilizaría, porque justamente... lo utilizaría con mucha más libertad me parece, que sería mucho más rico, porque se sacaría un poco todo ese miedo de estudiar...lo utilizaría más que nada por este segundo análisis que hago, que es el qué quedó de lo que yo presente, si se pudieron articular con lo que sabían o no, estaría buenísimo que se pudiera llegar a lograr en un momento eso. Se podría trabajar mucho más y con más libertades. A veces pasa, que una evaluación negativa genera una frustración y el estudiante después, o no sigue, o no presta atención a lo que es la devolución, a veces pasa, hay uno ofuscado porque le pusieron una mala nota y...

Entrevistador: El número tapa todo.

Entrevistado 3: Y ahí pasa lo otro, estudiantes que se sacan una nota bien alta, y después ya no tienen esa misma cooperación con el curso, que tenían al principio, la evaluación en ese sentido tendría el lugar de pensar qué hago, qué fue lo que pasó entre nosotros, en ese espacio, en ese grupo.

Entrevistador: La última de esta pregunta es, ¿elegís la evaluación en relación al contenido de tu enseñanza? Capaz que si estás dando algún área en particular en tu enseñanza, la evaluación va a cambiar, si es que das otra. Dependiendo de la unidad curricular digamos, o del contenido dentro de la materia. Capaz puede ser, capaz que dentro de una materia, dependiendo del contenido, puede la evaluación cambiar.

Entrevistado 3: Si, podría cambiar, igual como les digo, lo que yo trato de centrarme en la evaluaciones esto de que sean capaces, que quede ahí como constancia de que han sido capaces o no, de reflexionar en torno a lo que presentamos en el curso, y digamos, y de qué manera operar, operacionalizar ese saber, eso es lo que yo trato de centrarme, no...

puede existir, a veces por, no solamente por el contenido, sino por cuestiones prácticas, uno puede variar a veces la evaluación, pero no, por ahora vengo llevándolo de esa manera. No lo evaluó, no cambia la evaluación de acuerdo al contenido. Incluso como es una asignatura 100% teórica digamos, es como que no da mucha capacidad evaluarlo de manera diferente digamos.

Entrevistador: Ya entrando casi en la anteúltima parte de la entrevista, y teniendo en cuenta que estás hace tres, cuatro años acá en el Instituto, bueno ya con “Docente X” estabas hace un tiempo más, aunque capaz no sé si “Docente X” te dejaba participar...

Entrevistado 3: Conversábamos, lo conversábamos juntos, pero era diferente el lugar que tenía.

Entrevistador: Sí, obvio la responsabilidad. ¿Has evaluado de forma similar desde que comenzaste a dictar esta materia en el ISEF? O la has ido variando, siempre fue igual esto de los dos dispositivos.

Entrevistado 3: No, la he ido variando, he hecho a veces dos evaluaciones, a veces tres evaluaciones, a veces todas...

Entrevistador: ¿Qué pensás? O ¿qué fue lo que te hizo variar? Ahí, implícitamente o explícitamente, entra la pregunta de, ¿cómo repercute en la evaluación el tema del aumento de la matrícula? En tu proceso de enseñanza y de evaluación.

Entrevistado 3: Si, yo como les decía, en principio no... el número por ahora, la vengo llevando bastante bien, le vengo metiendo ahí un poco, aunque sí sé, como les dije, sale solo, que uno se pone a pensar, pa, como voy a llevar a cabo esto, a veces, utilizas una delimitación en el espacio de respuesta para que no se extiendan demasiado, pero en ese sentido no piensa cambiarla, por ahora no pienso cambiarla por la cantidad de estudiantes, y si la pienso cambiar trataré de ser lo más coherente con lo que vengo haciendo. Si la he ido cambiando, la he ido cambiando más bien por la reflexión que hago después de mi trabajo. Esa tercera evaluación en conjunto, o cuando uno termina una evaluación o termina de corregir y dice, esto o no quedó, o quedó bueno, o salió mal no me respondió lo que yo quería, y ahí uno lo va trabajando en este proceso de aprendizaje de ensayo y error. Pasa a veces, uno hace una evaluación y se da cuenta que no evaluó lo que quería evaluar directamente, eso suele pasar, y más como cuando uno digamos, va aprendiendo y demás. Al mismo tiempo lo cambio también porque también está bueno ir variando.

Entrevistador: Hasta el momento el tema este, tan famoso de la masificación, no te ha repercutido tanto en...

Entrevistado 3: No me ha repercutido tanto en la forma en que lo trabajo, si me ha repercutido en el tiempo que me lleva, evidentemente, me llevo los parciales a corregir para todos lados en la mochila y los voy corrigiendo cuando puedo, y ta, ya es como un tema de resistencia digamos, de no quiero caer en esa. Aunque sí, siempre aparece esa tensión de decir, bueno, hago una evaluación... un control de lectura, pero no, trato de no hacer, inclusive lo planteo en un principio, cuando marco un encuadre de trabajo al principio del curso, propongo eso, que a mí no me sirve que estudien de memoria y demás, porque no quiero, no van a ser evaluados de esa manera.

Entrevistador: Esto capaz que ya lo tocamos un poco en la entrevista, pero como para cerrarlo, teniendo en cuenta el tema de la investigación y la extensión en la Universidad, ¿qué vínculos establece de estas funciones con la evaluación en general? O, ¿entendés que puede haber un vínculo entre ellas? ¿Sería provechoso? No, ¿por qué?

Entrevistado 3: Sí, digamos yo creo que tenemos, como docentes, o como ISEF en general, como Universidad en general, tenemos que no quedarnos en esta tradición de la enseñanza como única pata, por lo tanto, trato en la medida que sea posible, promover otra cosas, tanto sea de investigación como extensión, y la forma que yo tengo de integrar estas dos patas, es a través de la evaluación, proponiendo que puedan elaborar determinado dispositivo, eso también, a veces lo voy cambiando, porque es difícil en mis unidades curriculares siempre está en primer momento, siempre está en primer nivel, entonces por ahí muchas veces, carecen de algo más que necesitás, como metodología, como las metodologías de la investigación que aún no las conocen, pero ya que el estudiante se vaya relacionando con el saber de otra manera, que si le interesa entrenar goleros, y es verdaderamente lo que vos querés, que encuentres un sentido a lo que trabajás a partir de lo que querés hacer.

Entrevistador: Capaz que vos nos contabas, esa propuesta de investigación es bastante similar a lo que se plantea en investigación. Porque no lo llevas a campo, queda ahí.

Entrevistado 3: En realidad es similar a lo que en cualquier llamado de apoyo de investigación estudiantil te piden, que es un preproyecto de investigación, en el cual uno más o menos tenga esos puntos que les marqué, más o menos es un recorte, un campo, una pregunta, un abordaje, una justificación obviamente, todo lo que sabemos, pero más que eso no te piden. Y por eso me parece... y trato siempre de estar estimulándolo al estudiante, metete, sumate a esto, hay un llamado, a veces se logra, a veces no, pero... eso es una forma de integrarlo, no después depende del estudiante obviamente.

Entrevistador: Me había colgado con este dispositivo, que vos decís que planteás en el caso de la licenciatura, algunas líneas como para investigar sobre, o que ellos armen esa especie de proyecto, esas líneas, qué vendrían a ser, en base a contenidos que fueron...

Entrevistado 3: En base a contenidos sí, porque yo... en la licenciatura específicamente se tiene una rigurosidad teórica mayor quizá de lo que uno trabaja en la tecnicatura, si bien, digamos, uno trata de ser digamos, lo más parejo posible, muchas veces, lo que se pide de la tecnicatura es más, como les comentaba el saber hacer, entonces se diversifica mucho más, porque tenés un montón de intereses diversos en la tecnicatura, porque más haceres digamos. En la licenciatura lo que sí marco son como determinados recortes, de determinados temas, y determinado contenido, si se quiere, y trabajan entorno a eso. Para que no sea demasiado extendido digamos.

Entrevistador: Antes de pasar ya a las últimas preguntas, que son más de cierre general sobre evaluación. Primero que nada, decirte que fuiste uno de los pocos que cuando les pedíamos que defina con algunas palabras su forma de evaluar, que muchos ponían puntitos y... y bueno, preguntarte un poco de la afirmación, te la leo, dice: ¿por qué afirmas que existe una articulación de tu propuesta de evaluación con la praxis, la diversificación y los fines universitarios? Esa fue la... vos pusiste que tú propuesta de evaluación tenía esa articulación con la praxis, la diversificación y fines universitarios, cómo podrías explicarnos, contarnos un poco.

Entrevistado 3: Con la praxis como les decía, que de alguna manera es necesario que ese saber que uno transmite, si se quiere, tenga como esa operalización, esa instrumentación de la realidad, dirá Villon Rogier, que yo, que es importante para mí que el sujeto que aprende pueda operar la realidad con eso, que si algo se le enseñó, ese sujeto cuando aborda la realidad, la aborde de otra manera, porque tiene algo nuevo que interiorizó, por eso la conexión con la praxis. La diversificación tiene que ver con esto que les comentaba, si bien, digamos, se intenta ser lo más... la diversificación tiene más que ver más con el hecho de que, de esto que les decía, no todos vamos a ser iguales, no todos tenemos que ser evaluados de la misma manera, y es algo que parece lógico, y que a veces no sé por qué, no se lleva a cabo, esta bueno que haya diversificación de las modalidades, porque eso permite que todos de alguna manera estén contemplados, por lo menos que hay más variedad, tengo casos bien claros y bien particulares, de estudiantes que como les comentaba, que participan en clase, van siguiendo el curso, pero a la hora de escribirlo, tratar de organizarse les cuesta. Entonces si bien, seguramente va a tener que aprender a lograr eso, porque lo va a necesitar, le damos como la posibilidad de que pueda expresarse

de la manera que mejor le sale. Y los fines universitarios por esto mismo, porque trato de integrarlos que no solamente sea la enseñanza sino constatar que, lo que yo le enseñé quedó, sino de alguna manera puedan vincularse con la extensión y con la investigación, me parece que es un poco la idea, esta idea de ISEF en la Universidad. Ustedes ya un poco están en esto y estarán indagándolo, pero estamos como con demasiada tradición de la enseñanza y de la transmisión de saber, muchas veces... muy poca capacidad estamos desarrollando para poder investigar y articularlo con la práctica en el territorio, vamos mejor igual, pero me imagino que se habrán encontrado...

Entrevistador: Capaz que para terminar con unas preguntas más específicas, ¿para qué evaluás en el ISEF? Este para qué significa el, ¿qué buscás al evaluar? Capaz que un poquito para aclarar, ¿qué relación tiene la evaluación con la formación del profesional docente?

Entrevistado 3: Está bien, para un poco, como hablamos un poco al principio, por qué evaluar en ISEF, por dos motivos, primero porque está en la órbita de universitaria, y necesariamente hay que poner nota, y eso no lo podemos evitar.

Entrevistador: Capaz hacer la aclaración de que eso capaz que sería un por qué, pero el para qué es, qué buscás al evaluar, cuál es el fondo de la evaluación. Como algo más filosófico.

Entrevistado 3: Está buena la aclaración, porque yo lo había agarrado por el por qué. Para qué evaluó, para poder, como lo entiendo yo, para poder tener una referencia, de cómo se va dando el proceso grupal, recuerden que yo les comentaba, para mí lo que va produciendo el grupo es muy importante, entonces, estos cortes que se hacen, porque en realidad la evaluación es un corte en el tiempo, es una foto que pasa en tal momento, y eso me va a decir, cómo más o menos se está comportando esa producción grupal, para eso. Por eso que está buena esa pregunta utópica de que si no hubiera notas, si seguiría evaluando, seguiría evaluando sí, sería más cómodo para todos, seguir evaluando para esta otra razón, porque sería... o sea, podríamos, poder verificar cómo va transcurriendo ese proceso grupal. Eso es un poco por lo que se debería evaluar. Para saber cómo se va transitando esa enseñanza en el marco que cada uno le ponga, yo lo pienso de ese lado, de algo grupal.

Entrevistador: Ahora sí, ¿por qué evaluás? ¿Cuáles son las razones por las cual lo haces?

Entrevistado 3: Por qué lo hago, bueno, ya lo hablamos, la necesidad imperiosa de la nota, y al mismo tiempo, para poder ver qué cosas que se reflejan en las evaluaciones,

uno las pueda volver a pensar y volver a trabajar con el grupo, porque a veces uno presenta una pregunta y se responde de diversas maneras y me interesa aquél que la responde como esperaba, lo que uno espera y también qué trabajó otro para poder contrastar, esto fíjate por este lado y ahí se va elaborando. Me interesa mucho que esa corrección sea como grupal, que participen, es algo que ta, lo vas generando...

Entrevistador: ¿En qué enriquece esa devolución? O esa instancia posterior.

Entrevistado 3: Yo creo que enriquece en principio porque es un momento más de aprendizaje, porque el estudiante en ese momento va, yo puse esto y se genera ese intercambio que me parece que es fundamental, principalmente en ese lado. Y a mí también me sirve para como les digo, ver, de lo que yo enseñé si se quiere, qué quedó y qué no, qué se fue dando. Por eso dos, para controlar mi actividad, lo que yo hice y para ver si los estudiantes pueden... podemos proponer un espacio más de aprendizaje, podría ser un poco por ahí.

Entrevistador: Ahora sí la última pregunta, ¿podrías decirnos qué entendés por evaluación? Un concepto. Si podrías vos tenés un concepto o hayas construido un concepto.

Entrevistado 3: Sí, sí. Qué entiendo yo por evaluación. Me dan un segundo para pensármelo. Lo podría ir armando, yo creo que la evaluación la entiendo como una instancia más en el transitar digamos, el dispositivo en el cual va a servir para poder constatar algunas cosas, por ejemplo, como les decía, para constatar si los saberes fueron apropiados o no, si se apropiaron en el sentido de que fueron apropiados por ellos mismos, se apropiaron de ese saber, si tuvieron la capacidad de articularlo, si existió una comunicación entre lo que yo dije, lo que yo traté de transmitir, lo que el estudiante, digamos, manifestaron en esa evaluación, y sirve también como un proceso de aprendizaje, como les digo, tanto de los contenidos, que ta, eso es importante porque uno ve la corrección, ese ideal de respuesta y a lo que uno llega y ahí construye algo más, eso sería algo y también por el hecho de evaluarme a mí mismo cómo voy trabajando, creo que eso es fundamental. No hay que hacerse trampas al solitario en las evaluaciones digamos sencillas, evaluaciones que generen como que ta, que salió todo bien, entonces el dispositivo fue bueno, que se yo, estaría por ahí. Por eso para mí la tercera evaluación es bien importante, yo siempre les marco la importancia, quizá era más importante para mí como para el estudiante las dos primeras, que es la que yo anoto y demás, es súper importante porque la escolaridad apura, la tercer evaluación que es esta que está afuera,

de los contenidos a enseñar y demás, es bien importante porque es el proceso de aprendizaje. Inclusive en ese espacio se empiezan a hablar de cosas que trasciende un poco lo que está ahí, el si leí, si no leí, si trabajo, si no trabajo, si me cuesta seguir, si voy siguiendo la lectura, si vengo... y eso me parece como que está bueno...

Entrevistador: Te podemos decir que tu concepción de evaluación se conecta más con una idea de aprender, de seguir aprendiendo, que con la idea de medir o controlar o tiene un poquito de las dos.

Entrevistado 3: Me encantaría que se quede solo por el lado del primero que decís vos, en el sentido que sirva para poder... pero al mismo tiempo tiene es una medida, porque si hablamos de evaluación algo estamos midiendo, hay un corte, esto es lo que produzco, y obviamente la forma y cómo uno se posiciona ante la evaluación hace que trate de centrarme más en lo primero, esto de hablarle de la propuesta antes, de tratar de que conecten de otro lado, por eso... siempre hay una cuestión de control necesaria.

Entrevistador: Sin duda, como vos... esa participación que le das al alumno a la hora de que hable en las evaluaciones, como que priorizás un tanto...

Entrevistado 3: Sí, sí, exactamente, esto también tiene un ejercicio a veces complicado, porque uno tiene que, de alguna manera conectar con los intereses del estudiante que por ahí son diferentes a los tuyos. Y eso también te genera...

Entrevistador: Cuando pensábamos la entrevista, qué preguntarte y viendo que vos le dabas pila de lugar al estudiante, decíamos y bueno, por qué no, tal vez quizás él se planteaba en algún momento, el crear qué preguntar o cómo preguntar, con el otro.

Entrevistado 3: Sí, verdaderamente nunca pensé la idea de armarlo, sinceramente no dije vamos a pensar cómo podemos evaluar, fue, yo recuerdo en la práctica docente sí la habíamos elaborado, pero nunca lo pensé por ese lado, pero estaría bueno, creo que lado... o sea, la importancia que le doy al estudiante es eso, de cómo va a abordar la respuesta, o sea, yo puedo leer una pregunta mía, que yo les hago en los parciales, y pueden ser que comenten diferente uno y otro, completamente diferente, porque qué aporta esto, para que vos agarres lo que vos quieres y lo trabajes por lo que más te guste, creo que ahí está el lugar que yo le doy, no tanto del hecho de elaborarlo, porque también a mí me parece que a veces, si bien trato de ser lo más horizontal posible, a veces hay que dejar de lado, o sea, hay que dejar claro que hay una simetría en el vínculo, eso es como... está demás porque esto ayuda a pensarse, ni hablar.

Entrevistador: Capaz que el último espacio, es si querés agregar algo que te pareció que

haya quedado inconcluso, o alguna opinión de cualquier tipo, tenés la libertad de decir lo que quieras.

Entrevistado 3: Sí, está bueno, el espacio, en realidad no, me parece que está bueno que se investigue dentro del ISEF, a veces existen esos miedos, que tengo yo y que tenemos todos, de ir a preguntar y después que se va a trabajar sobre esto. Me parece que la forma que uno va mejorando. Yo por ahora tengo claro, que el rol mío es también estar aprendiendo como están aprendiendo ustedes, acá en este espacio yo aprendo porque voy pensando lo que me están diciendo, voy viendo, y ustedes también. Me parece que está bueno que se trabaje así, que se piense... Y la evaluación es algo que es bien importante, pero sin duda a veces se deja de lado porque queda empañado por otras cosas, a veces me preocupo más por cómo enseño, cómo termino, cómo hacer las actas, que cómo evalúo, para qué evalúo, por qué evalúo eso... es cierto. Inclusive cuando uno se pone a pensar como ahora, se pone a pensar en la evaluación, se da cuenta de la relevancia que cobra. Después uno también se deja...

Entrevistador: Muchas veces uno cae por las evaluaciones que tuvo toda su vida, cómo te evaluaron. La tradición pesa muchísimo.

Entrevistado 3: La tradición pesa muchísimo. Pero inclusive para el estudiante, yo cuando al estudiante le digo que las preguntas son re abiertas, a veces se quieren agarrar la cabeza, porque ellos quieren que pregunte esto, qué dice tal autor o qué dice tal cosa, y que me respondan en relación a eso, yo cuando les hago que hagan un ejercicio de pensar, qué les puede servir esto para otra cosa, hay un movimiento interesante, yo creo que por ahí es un poco la idea mía.

Entrevistador: Para mí también es clave lo que vos decís, que ellos recién están entrando al instituto, es clave, es como un sacudón el hecho de ponerse en el lugar, pa yo voy a tener que enseñar que trabajar con esto, después...

Entrevistado 3: Gran cantidad vienen de Liceo, que ta, que la tradición en el Liceo es otra, mayormente... y la otra población es gente que por ahí viene sin estudiar y que por ahí eso te genera, o sin estudiar hace años, gente que terminó el Liceo tiempo atrás, entonces volver a algo nuevo es complicado, y al mismo tiempo produce cosas, en la tercer evaluación se ve reflejado eso, decís pa en la evaluación a mí me generó tal cosa...

Entrevistador: Ahora repasando, que nombrás de nuevo la tercer, ¿van todos a esa evaluación? Porque vos decís que a veces es cuando ya cerraste el acta, capaz que... o es... va el que quiere.

Entrevistado 3: En realidad cierro el acta, pero va el que quiere, pero me parece que tiene que ir el que quiere.

Entrevistador: ¿Y van?

Entrevistado 3: Van sí. Yo igual se los vendo con anticipación, que es un espacio importante, pero van sí, a mí me deja contento que vayan, porque creo que si van, da cuenta que ese espacio se valoriza por algo.

Entrevistador: Se valoriza y tiene un...

Entrevistado 3: Claro, y está bien la influencia. El valor justamente de eso. Está buena la pregunta. La última vez, el cierre del semestre pasado pasó que habían venido más a ese último momento que a las clases anteriores, porque estaban con parciales y que se yo, y eso me dejó contento, y se los hice saber, y aparte que cobra valor de repensar las evaluaciones, por que inclusive en esta tercer evaluación, una de las cosas que se pregunta y se habla es sobre la evaluación, cómo me sentí en esa evaluación, que pasó en esto. Pero vienen sí, porque siempre les hago saber que es importante.

Entrevistador: Bueno, muchas gracias y si tenemos alguna duda te estamos mandando algún mail.

Entrevista 4

Entrevistador: Bueno un poco contarte por dónde va el tema de la tesis, lo que nos propusimos en la tesis es un poco rastrear qué conceptos tienen los docentes del ISEF sobre la evaluación, a su vez también relacionarlo un poco con de qué manera evalúan, qué dispositivos son los que más utilizan, y a partir de ahí ver si tienen una relación o no con el hecho de estar en la universidad. Porque estamos en la universidad. Y ta, primero que nada agradecerte que hayas contestado el cuestionario online, y a partir de ahí con todos los datos que recibimos, más o menos en fueron 100 formularios, cruzamos todos esos datos, tratamos de ver una muestra representativa en función a tantos departamentos académicos, las áreas y los dispositivos que más se utilizaban. El departamento de tiempo libre y ocio tuvimos bastante pocas respuestas, y ta entre vos y un par más seleccionamos tu cuestionario por los dispositivos que marcaba que nos faltaba entrevistar a gente. Bueno así para ir entrando un poco en tono preguntarte, ¿Cuál ha sido tu formación académica en general y en particular en evaluación? Si has tenido algo.

Entrevistado 4: Mi formación general tiene que ver con ta... los estudios previos de secundaria para llegar al ISEF obviamente, la licenciatura y después formación específica en la evaluación no tuve, tal vez si se quiera mi tesis fue vinculada a la evaluación también

estuve con Mariana, tenía que ver con el análisis de juicios de valor en cuarto año de Liceo, la construcción de esos juicios que aparecen en los carne. Esa fue mi tesis de grado y después formación específica, bueno, cursos de actualización y congresos vinculados a mi trabajo en campamentos, no sé si vale la pena nombrar específicamente porque repasando no hay ninguno que tenga que ver específicamente con la evaluación.

Entrevistador: Bien y bueno ¿vos en qué año te recibiste?

Entrevistado 4: En el 2009. Más o menos, no me acuerdo. Egresé En el 2007 y en el 2009 entregué la tesis.

Entrevistador: Cómo ha sido tu recorrido profesional más o menos, desde que te recibiste o que estabas por recibirte hasta ahora, un poco ver dónde has trabajado, qué vinculación tuviste...

Entrevistado 4: Si mi primera experiencia de trabajo antes de egresar, era animación de casas infantiles y en un jardín de infantes, después... eso fue como estudiante avanzado, después como egresado sin tener todavía el título trabajé en un proyecto que ahora existe pero con otro formato que es el proyecto TATAMI, en aquel entonces estaba en el cilindro y funcionaba con apoyo económico de la Real federación Española de Judo y a los meses después de todo el mundo se sacó la foto se perdió el apoyo, y empezó a articularse distintos mecanismos que llevaron a ser lo que es hoy el proyecto a TATAMI, que sigue funcionando de otra forma. Después ahí empecé a trabajar en colegios y liceos privados, en el colegio Mistral... daba clase de natación a preescolares, daba clases de judo y por ahí, después en el Liceo trabajé en el área de la recreación y también dándole la materia curricular educación física, eso fue en el 2009 que fue el motivo por el cual me motivó a investigar respecto a la evaluación, porque fue el primer año que me enfrenté a la libreta de profesores y tener que llenarla de números y frases, me parecía muy extraño y justo tenía que elegir un tema de tesis y en ese momento fue el que más me interesó Y creo que sigue siendo interesante, para terminar capaz porque me están faltando cosas, a partir de ahí fue que empecé en 2009 con el proyecto campamento educativo.

DIALOGADOS.

Entrevistador: Nos estabas contando un poco...

Entrevistado 4: Campamento educativo año 2009, ahí empecé a trabajar como empleado en una empresa hasta el 2013, y ahí formé con un compañero de generación otra empresa, nos presentamos a licitación y desde ese año estamos trabajando de manera independiente

para ANEP en el proyecto Campamentos educativos.

Entrevistador: O sea, administran un campamento.

Entrevistado 4: Sí, tenemos una sociedad de hecho con un equipo de trabajo, y tenemos una sede que trabaja de manera tercerizada para la ANEP en Paso Severino, haciendo campamentos para los tres órdenes, primaria, secundaria y UTU. Y esa es mi historia laboral.

Entrevistador: Vinculado al ISEF, en qué materia es que estás, hace cuánto tiempo.

Entrevistado 4: Yo empecé a trabajar para el ISEF el año pasado, dando la materia Vida en la naturaleza y campamentos en Melo.

Entrevistador: Ah en Melo.

Entrevistado 4: En Melo. Y bueno ta, era un formato distinto al que tienen acá, y empezando por la carga horaria, porque hacíamos un paquete de 4, 8 horas, jornadas, porque había que llegar hasta ahí... y bueno, este es mi primer año trabajando en el ISEF. Dando la materia... en el ISEF de Montevideo claro, dando la materia en el primer semestre Juegos y práctica lúdicas, y ahora...

Entrevistador: Del Plan 2017.

Entrevistado 4: Exacto. Con el plan 2017 y ta... estamos con la materia Vida en la naturaleza y campamento, Plan 2004 ¿no?

Entrevistador: Sí, 2004. Ahora, como entrando un poco más en lo que vendría a ser la evaluación, ¿consideras a la evaluación como un tema importante en el trabajo universitario más que nada? Que es en lo que se enmarca nuestra tesis.

Entrevistado 4: Sí, me parece importante y creo que sigue siendo como la... no sé si el debe, pero una... como un gran desafío me parece. Por lo que implica, por muchísimas cosas, pero...

Entrevistador: Si tuvieras que elegir un par de implicancias importantes para poder mencionar.

Entrevistado 4: Y bueno, basta con... ustedes como estudiantes observen el detalle cuando uno empieza a nombrar fechas o cuestiones reglamentarias vinculadas a la calificación, evaluación, y es... automáticamente es un silencio en la clase. O sea, el grado de tensión y estrés con que viven los estudiantes las instancias de evaluación... nada, creo

que más allá de que todas las instancias educativas son importantes, hace que nosotros tengamos que afinar cada vez más el lápiz, para estar a la altura de la importancia que tiene. Porque aparte de que... personalmente intento de que sea una instancia realmente significativa para el estudiante, es lo que... digamos... una manera cierra ese proceso, o aparece en algún momento ese número que es la calificación, y que es lo que... es un número importante y que determina la carrera del estudiante, cosa que vayan a venir, o... implica muchísimas cosas. Nada, eso.

Entrevistador: Después, quizás como en ISEF históricamente estuvo relacionado a la formación de docentes, ¿le adjudicás a la evaluación quizás un peso diferente a que si fuera en otro lugar? En otro servicio universitario por ejemplo.

Entrevistado 4: No te entendí mucho la pregunta.

Entrevistador: Suponiendo que los docentes hablando del instituto posiblemente...

Entrevistado 4: ¿Los docentes universitarios? No los estudiantes que se reciben de docentes...

Entrevistador: Ahí va, los estudiantes que se reciben de licenciados, seguramente se inserten en el terreno de la práctica de la docencia...

Entrevistado 4: ¿De la docencia universitaria o en general?

Entrevistador: En general, y que tengan que evaluar. Vos considerás que plantear la evaluación en el ISEF como un centro de formación docente... ya con esa carga de los estudiantes que van a salir de una u otra manera siendo evaluadores también, ¿esa evaluación tiene algún peso especial? Por esa característica... por ejemplo, capaz no es lo mismo evaluar para un profesor en la facultad de psicología, que en el ISEF, teniendo en cuenta que acá seguramente salgan docentes que después vayan a evaluar. No sé si ahora...

Entrevistado 4: Sí, ustedes dicen si amerita que desde el ISEF se les haga como un foco distinto a la formación de la evaluación por lo que implica, sí, estoy de acuerdo. Estoy de acuerdo porque lo veo en el campo también, cuando trabajaba como profe en el Liceo, que... la dificultad, que por lo menos yo presentaba, y el grupo de educación física presentaba y los debates que teníamos en torno a la evaluación, era siempre más ríspido y más desencuentros que encuentros, que otras asignaturas que parecía que estaba, no sé se me ocurre el ejemplo de la Matemática, que es... o capaz que no, seguro que deben

tener su interna también. Pero capaz por la diversidad de saberes y contenidos que circulan en un profesorado de Educación física que es tan amplio, hace que también la evaluación sea más compleja. Y aparte porque también cargamos con un peso de un sistema dispositivo de evaluación clásico que nada, que veía al docente sentado y tipos corriendo dando vueltas, hasta iban cayendo y a partir de ahí surgió el número y ta, y hay que remontar ese partido también, ese tipo de evaluación. Y bueno, nada, no es tan fácil.

Entrevistador: Después pasando un poco a los momentos de la evaluación, ¿hay algún momento en el semestre que vos evalúes más que en otro?

Entrevistado 4: Bien, capaz que te hablo... ya hablando del ISEF ¿no?

Entrevistador: Sí, sí, ahora la idea es, no sé en qué otro lado trabajás, pero la idea es focalizarse en tus evaluaciones dentro del ISEF.

Entrevistado 4: Bien, bueno, en este aspecto, ta, como verán yo empecé a trabajar el año pasado, en el semestre pasado, ni siquiera hace un año que trabajo para la Universidad. Mi experiencia el año pasado fue bien particular, porque teníamos que hacer 8 horas de viaje, 4 para ir y 4 para venir, entonces fue muy extraño, entonces ta. Me costaría un poco hablar de lo que fue ese proceso, porque fue... la primera vez que daba la materia, la primera vez que iba a Melo, la... entonces fue todo muy extraño. Bueno, lo que estoy viendo ahora, también me costaría, porque de hecho está en proceso y estoy de alguna manera digamos, acomodándome un poco a una propuesta que ya venía andando, que es la propuesta que lleva adelante el otro docente, capaz que lo que podría hablar, digo para ir marcando un poco... de qué hablar, capaz que lo que fue el primer semestre, te puedo decir Prácticas lúdicas, que fue todo un proceso ya cerrado, que haya sido cuatro meses, digo porque tú me hablabas en qué semestre, entonces capaz que me remito a hablar de un semestre. ¿Se entiende?

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado 4: Hecha esa aclaración, dentro de lo que fueron esos cuatro meses, tu pregunta es, ¿en qué etapa?

Entrevistador: ¿En qué momento decís que evaluás más? Porque por ejemplo nos llamó la atención que vos en el cuestionario, pusiste que...

Entrevistado 4: Así no me contradigo, decime que dije.

Entrevistador: Que evaluás durante todo el semestre, ¿qué sería el hecho de evaluar en

todo el semestre? ¿Cómo lo hacés? ¿Por qué?

Entrevistado 4: Bien. Primero... el semestre es poco tiempo, pero lo que intentamos hacer, y tal vez tenga que ver con mi falta de experiencia, es justamente, hacer instancia que bueno, llamémosle juegos de interacción o dinámicas de conocimiento, lo que fuere, pero yo considero eso como una instancia de evaluación en las cuales me permitían a mí recibir un insumo de los estudiantes, de qué actividades tenían previas, qué conocimientos tenían del área, qué necesidades, que iniciativas, qué dudas, que ganas, a eso yo lo interpreto como una forma de evaluación, desde el punto de vista de que son insumos que yo tomo para proyectarme, para proyectar el curso. Más en mi caso que no tenía ninguna experiencia de cómo llevar adelante la materia. Tenía la experiencia de haber sido estudiante y de... y ta, después del campo. Entonces más allá de que trabajamos en equipo y todo, para mí era más importante que de repente, que en otros casos que ya venís más aceitado. Yo quería realmente tener una aproximación, de ver dónde estaba parado. Eso, esa fue una instancia. Después tuvimos otro momento...

Entrevistador: ¿Eso lo iban repitiendo a lo largo de los meses de ese semestre?

Entrevistado 4: En ese semestre fue... las primeras instancias fueron así, o sea, que para mí era una evaluación, un diagnóstico del grupo. Después la prima instancia de evaluación, si se quiere, la tuvimos cuando hicimos, que escribieron la propuesta escrita en relación a la comprensión que habían tenido de un texto, que era muy genérica, no llevaba ninguna calificación, era lo que nos daba a nosotros para ver qué habían entendido en algunos temas, de uno de los teóricos, que a mí también me servía como insumo para ver si el funcionamiento de esos teóricos que también eran nuevos, era, estaba teniendo algún tipo de...

Entrevistador: Más que nada, capaz que entiendo yo, un mecanismo de controlar tu enseñanza.

Entrevistado 4: Sí. Hasta ese momento la evaluación, si entre en esa definición, no tenía como resultado un número o una devolución directa al estudiante. Después si, hubieron dos instancias más, una que fue, o tres, el metodológico, que fue ya en el penúltimo mes, el parcial, que fue por ahí, y después el examen. Esa instancia de evaluación tenía un número de devolución hacia el alumno, más allá de las charlas que hemos tenido.

Entrevistador: Entonces podemos decir que estaban, como ciertos momentos por así decirlo, capaz que al principio con esos diagnósticos que vos decías, después capaz algo

por la mitad y más al final. Como tres momentos, por así decirlo.

Entrevistado 4: Sí, tres momentos. Esos tres momentos... o agregaría un cuarto por el examen capaz. Pero ta, esos momentos tenían básicamente, una primera instancia, lo estoy pensando ahora en realidad, por esto que estuvimos hablando... Eran evaluaciones que tenían más que ver con una devolución que nos servía a nosotros si se quiere, para marcar un poco el rumbo y saber dónde estábamos parados, y después dos evaluaciones más aparte del examen, donde ahí aparecía la calificación.

Entrevistador: Y durante las actividades que planteaba, supongo clase a clase también había como...

Entrevistado 4: Bueno, sí tenés razón...

Entrevistador: Digo, tratándolo de asociar con eso que vos pusiste de todo el semestre, capaz que venía por ese lado la respuesta.

Entrevistado 4: No eran instancias puntuales, pero sí en cada clase había, o casi todas las clases intentábamos... íbamos cambiando para no hacer una rutina que se volviera tediosa, pero sí después de cada actividad, hacer una puesta a punto. Del juego, la actividad que ahí generamos, y de hacer una puesta a punto en relación a qué variantes podría tener, en qué ambiente les parece que esta actividad puede tener incidencia, con qué objetivo, qué les parece que se.... Y también vincularlo con lo teórico, y ahí capaz que también le pasamos la pelota, y era una forma de ver qué vinculación estábamos generando entre lo teórico y lo práctico. Bien, habrá que ver si eso entra en lo que es la definición de evaluación, pero ta, intentamos en el camino no ir, nada, no ir avanzando sin tener esa devolución o ese sondeo, de parte de los alumnos.

Entrevistador: Ver qué pasaba.

Entrevistado 4: Sí.

Entrevistador: Después, ¿qué cosas acostumbrás a evaluar en el ISEF?

Entrevistado 4: Capaz que ahí me va a resultar más fácil sobre las dos evaluaciones más formales que hubieron, que son el metodológico y el parcial teórico. En el parcial teórico, que este año fue bien extraño...

Entrevistador: Capaz que te corto un segundito, vos como capaz que recién entraste en el ISEF el semestre pasado, en esa materia aparte, vos estás dentro de un equipo que la evaluación la construyen entre todos.

Entrevistado 4: Sí, doce profesores.

Entrevistador: ¿Cuántos?

Entrevistado 4: Doce. Muchas horas estuvimos armando los dispositivos de evaluación, sobre todo el parcial.

Entrevistador: Para saber eso, capaz que vos tenías decisión sobre tus prácticos, o en realidad la decisión fue en conjunto...

Entrevistado 4: Con respecto a esa pregunta, por ejemplo, en estos hechos puntuales de lo que fue el comienzo, de una pequeña pregunta en relación al teórico, eso fue solamente en mi práctico y con mi pareja digamos. En el práctico que acordamos eso, que no era una evaluación que calificaba digamos. Es esa evaluación que hablamos al principio, de ver en qué estaba el grupo, de ver esos primeros teóricos qué incidencia podían haber tenido. Eso por un lado. Después las otras dos evaluaciones, el metodológico, y el parcial. El parcial fue una propuesta construida entre los doce, acordadas las cinco preguntas, y qué criterios íbamos a tomar después para calificar, para evaluar. El metodológico, ahí, si bien acordamos algunos criterios genéricos, cada práctico, que fueron catorce prácticos, tuvo su autonomía, de bueno, tienen veinte minutos, pueden elegir tales temas, como que fue más... fue bien diversa la parte metodológica.

Entrevistador: Ahora sí, capaz metiéndonos en esas instancias más formales, ¿qué cosas eran las que evaluaban?

Entrevistado 4: En el metodológico, voy a hacer un poco de memoria, primero cómo... cuáles fueron las pautas para a partir de ahí, ir analizando un poco. El metodológico como estaba la siguiente parte, primero ir a hacer una observación de campo, ir a observar, tenían que elegir un espacio público o privado para observar una actividad lúdica determinada, le das dos opciones, no era libre, o sea, la plaza, la plaza Líber Seregni, el parque, parque Batlle o parque de Los Aliados, y cuestiones por el estilo. Entonces ellos iban, hacían la observación, después tenían que en relación a esa observación, llenar una ficha, que nosotros le damos como base, para que ellos den cuenta de algunas cuestiones que hayan rescatado de la observación, y después está un análisis, una articulación con los autores. O sea, ellos observaban una cosa, tomaban nota de unas síntesis con unas fichas que nosotros le dábamos como punto de partida y orientación, y después articulaban lo que veían con los autores. En base a esas articulaciones ellos tenían que formar una propuesta práctica de veinte minutos para sus compañeros. Estoy haciendo

memoria, pero a grandes rasgos esa fue la propuesta metodológica. Nosotros lo que ahí intentábamos evaluar era, básicamente la apropiación que ellos puedan haber tenido, pudieran haber tenido de los autores, y qué grado de vinculación pueden hacer con la observación que ellos había... iban a tener. Ver si ellos eran capaces de ver en la práctica cuestiones que venían manejando, autores, y después... dando cuenta de cierta lectura, primero el desafío que leyeran, porque los teóricos eran obligatorios, y después de haber leído... Evaluábamos que leyeran o no, primer cosa, constatar de que hubieran leído los autores, después que a través de esa articulación, ahí íbamos a constatar si ellos habían comprendido lo que la lectura intentaba transmitir, y bueno, después por ahí también, que capaz que es más fino, y no es tan fácil la evaluación, tenía que ver el grado de creatividad, de imaginación, o grado de producción, que le pusieran a la hora de poner en práctica eso que veníamos hablando, esa articulación, ese saber, etcétera.

Entrevistador: Entonces, digamos que ustedes lo que evalúan es el aprendizaje del estudiante, y vos como aprendizaje lo ponés medio como sinónimo de comprender, de comprender lo que se venía trabajando.

Entrevistado 4: Claro, primero lo que evaluamos para... arrancamos como muy bajo, es decir, primero que lean, ya tipo, en lo que armó, demostró que leyó, y no recortó y pegó, ya está muy bien, arrancamos de abajo. Después si vio una práctica, y te das cuenta cuando... porque todas las prácticas eran distintas, hay una articulación interesante, que realmente está pudiendo relacionar las cuestiones que vio con autores, porque aparte lo comprendió, y después si aparte de eso, el tipo dedicó un tiempo para eso, ponerlo en marcha a través de una propuesta práctica, que ahí también tenés cómo medirlo, con la producción de material, con que le metió cabeza digamos. Esas eran las tres o cuatro patas que nosotros íbamos...

Entrevistador: Y este tema, justamente de trabajar con materiales diferentes, a lo largo de los prácticos lo iban...

Entrevistado 4: Materiales sí.

Entrevistador: Porque me parece que...

Entrevistado 4: Materiales, no quiero decir material didáctico, porque sino...

Entrevistador: No, digo material para trabajar...

Entrevistado 4: Tal vez se enojarían conmigo.

Entrevistador: Con que sea creativa la propuesta y todo eso...

Entrevistado 4: Esa eran cosas que intentábamos hacer nosotros cuando brindamos un práctico tratamos de pasar por...

Entrevistador: Digo que no se les pidió algo agarrado de los pelos, así como de la nada, sean creativos, sin antes haber...

Entrevistado 4: Está bien lo que estás diciendo. Está bien, y muchas veces cuando veíamos lo metodológico y veíamos que no tenían ese grado de creatividad que nosotros anhelábamos en... nos cuestionábamos qué tan aburridas y monótonas habrán sido nuestras clases, pero bueno ta, no fue en todos los casos así. Pero sí, está bien, eso que vos estás diciendo, los metodológicos también de alguna manera es un insumo para nosotros, para ver, bueno, qué hicimos en el año que... así como pasaban cosas buenas, decíamos pa que bueno, y a veces cuando nada, se empezaban a repetir algunas cuestiones, ta, eso.

Entrevistador: Después viendo también algunas de las respuestas del formulario, ¿por qué crees que la evaluación te permite motivar?

Entrevistado 4: Motivar... primero que es lo que ocurre, y no sé si es lo mejor, o es lo que debemos esperado, pero ta, el número maldito es como una zanahoria que ta, estaría bueno de alguna manera... no creo que pase nunca, pero si alguna vez tendiéramos a poder sacarnos de arriba eso, estaría buenísimo. Nada, el primer caso es ese. Y vuelvo al ejemplo que te ponía, cuando vos empezás a hablar de la evaluación y se hace un silencio, es cuando en el informativo aparece el Ministro de Economía y empieza a hablar de... es como tocar el bolsillo, ahí se hace el silencio y pasa... Es una motivación, pero ta, tiene como una connotación negativa. Estaría bueno que dentro de la evaluación que sea motivante, pero no por el número, no por esa necesidad de...

Entrevistador: ¿Por qué sería motivante? Si no es por...

Entrevistado 4: Si no estuviese el número.

Entrevistador: Claro. ¿Para vos qué lo haría motivante?

Entrevistado 4: Y bueno, sería motivante porque al estudiante... podría tener de alguna manera como una aproximación o una mirada de cuál fue el desarrollo que ha tenido en ese proceso que hizo, de vínculo con cualquier tipo de saber.

Entrevistador: Es decir, aunque no estuviera el número vos utilizarías la evaluación

como parte...

Entrevistado 4: Es como un músico en un concierto, es una evaluación también para el tipo, y ver que las notas empiezan a fluir y hay una armonía, es un tipo de evaluación motivante, para una artista por ejemplo. Y estaría bueno que pasen cosas dentro de una formación, de una carrera universitaria, donde exista una motivación de la evaluación, donde podamos estar hablando de evaluación, sin que alguno levante la mano y preguntando, el número y cuánto va a pesar y... esas cuestiones.

Entrevistador: Es decir que dentro de tu proceso de enseñanza, por así decirlo, aunque no estuviera el número utilizarías la evaluación como una instancia más.

Entrevistado 4: Sí, claro.

Entrevistador: Después también, justo lo traías recién vos, ¿qué relación establecés entre la evaluación y la calificación? Porque en el cuestionario también pusiste que la nota no se desprende únicamente de esas evaluaciones formales, por así decirlo.

Entrevistado 4: Claro, está bien. Capaz que el caso más evidente es el del metodológico, y bueno ta, porque entiendo que el número, esa calificación, es de alguna manera lo que el estudiante ve como materializado, o simbólicamente ve la interpretación que vos como docente tuviste de su desarrollo digamos, de su desempeño. Entonces, bueno, quiero tratar de responder sin irme mucho por las ramas. Voy a ir devuelta a la pregunta, vos me preguntas qué relación hay entre la calificación y la evaluación...

Entrevistador: Entre la acreditación y la evaluación, teniendo en cuenta que vos dijiste que esa nota final de aprobación, o de no aprobación, no solo sale de las evaluaciones más formales.

Entrevistado 4: Yo creo que la evaluación del dispositivo, y ahí voy con esto de afinar el lápiz. Creo que siempre tiene... siempre termina teniendo un grado como de injusticia, entonces creo que... y creo que te muestra como la punta del iceberg, o sea, creo que hay montón de cosas que circulan y que hay estudiantes que se apropian de saberes, que hay estudiantes que tienen... porque el dispositivo de repente que planteamos, y eso hay que revisar, como cierto entrenamiento desde el cómo dar... de alguna manera decir lo que el docente quiere escuchar, y entonces eso capaz que, si bien ese dispositivo arroja un número, creo que es importante también valorar la participación y la actitud que el tipo tuvo en el año, porque creo que ahí también principalmente ocurren cosas que tienen que verse reflejadas en ese número que es la acreditación.

Entrevistador: Y eso, por ejemplo, varios profesores nos decían que bueno, hacían pesar en esa nota final, lo que vos decís, que bueno, cómo viene la clase, con qué asiduidad participa, no participa, eso lo aclarás a principio de año con los gurises, aparte de las evaluaciones más formales, por así decirlo, vamos a estar teniendo en cuenta estas cosas.

Entrevistado 4: Yo creo que sí, pero no estoy tan seguro, si no lo hice, capaz que tendría que hacerlo, porque ojo, no es que un parcial que arroje tal número, porque un estudiante no faltó nunca y no sé cuánto, cambie.

Entrevistador: No, es también consecuencia.

Entrevistado 4: Pero sí de repente en el número global, por ejemplo vos, a ver, puntualmente el número del metodológico del parcial te da 7,4, el estudiante no faltó, papapa, bueno promedio un 8, es ahí donde pesa, o donde para mí debería pesar. Después también, qué pasa, yo creo que no lo aclaramos y tendría... esto tiene que ver con mi falta de experiencia en ISEF, que esta pregunta vos me la hacés me la estoy cuestionando ahora. Creo que hay que ser cuidadoso con eso, porque también nos pasó en una de las devoluciones de los parciales, que ellos tienen el espacio para venir a plantearnos dudas, y en algunos casos esas dudas se transformaron en críticas, por suerte constructivas, pero uno de los planteos de un grupo de estudiantes era bueno, me saqué 5, 4, en un parcial, y bueno, pero yo vine a todas las clases, le metí onda a los juegos, siempre jugaba a todos y ahora me saco un 4. Bueno, amigo, eso nos pasaba en la escuela de repente, no pasaba por ser macanudo. Quiere decir que digamos, la buena actitud en clase, el haber estado presente, todo, tampoco debería garantizar al estudiante que tiene el curso aprobado, y eso capaz que tiene que ver con la asignatura que es la que yo estoy, que puede decir prácticas lúdicas, donde sobre todo un estudiante que si está entrando, puede entender que es venir a chivear un rato y ponerle onda. Entonces nada, creo que es en ese detalle, donde entra esa actitud... en un detalle, no hacia el número.

Entrevistador: En esos casos, como dudosos de...

Entrevistado 4: Y sí.

Entrevistador: Después, ¿hay alguna cosa que no te parezca importante evaluar estando en el ISEF? Decís esto no evalúo. Claro, esto no tiene sentido evaluarlo en el ISEF.

Entrevistado 4: En el ISEF, claro, yo estaba pensando por ejemplo, porque fue algo que se hablaba, en el caso de los metodológicos, que ta, había cosas que remarcábamos a los chiquilines que no íbamos a evaluar, que tenía que ver con el manejo de grupo, cómo

dirigir, es decir, herramientas metodológicas que ta, que en realidad lo dejábamos en claro, porque era una propuesta que podía dar la confusión, porque nada, intentábamos evaluar aquellas cosas que intentamos enseñar. Pero eso tenía que ver porque era un semestre de un primer año, pero vos te referís al ISEF, algo que no tendría que evaluar.

Entrevistador: Sí, por ejemplo, por contarte, hay algunos profesores que nos decían el tema de la memoria, de pruebas que sean de repetir, no les parecía interesante, otros que decían que bueno, que para ellos el tema de las actitudes no contaba, no tenía sentido valorarlas, evaluarlas.

Entrevistado 4: Bueno, claro, valorar la actitud es un tema, yo creo que no evaluamos actitudes, yo creo que la actitud aparece a inclinar la balanza de un lado o del otro cuando es... me explico, cuando yendo a lo que dije, cuando el número no salía solamente de la evaluación, creo que la actitud aparece en ese aspecto, pero no debería aparecer un número...

Entrevistador: Como en el Liceo capaz.

Entrevistado 4: No. A mí me parece que no. Y con respecto a la memoria y otras cuestiones, yo sé que... que ta que... que parece estar mal visto evaluar la memoria, eso, pero también es una capacidad interesante que yo no la dejaría de lado,

Entrevistador: cómo va a ser para otras cosas...

Entrevistado 4: No lo dejaría de lado. Nuestra propuesta no hizo hincapié en eso porque de hecho el parcial fue... les dimos las preguntas y les dimos el material, le rajamos... en ese caso estaríamos de acuerdo con el docente que dice que no está de acuerdo en evaluar la memoria. Yo revisaría un poco esa evaluación que hicimos. Pero bueno...

Entrevistador: ¿Qué conexión podés establecer entre tú enseñanza y la evaluación? Crees que te permite mejorar tu tarea docente, por así llamarlo.

Entrevistado 4: Sí, sí sobre todo por la etapa en la que estoy. Que cada instancia de evaluación... por ejemplo no volvería a hacer ninguna de las cosas que hice, de hecho, no... sí pero variando. Haría metodológicos en los parciales, pero no los haría de la manera que los hice, así que sí.

Entrevistador: Ahora justo la pregunta venía vinculada un poco a las propuestas de evaluación que hiciste, no sé cómo estamos de hora.

Entrevistado 4: Capaz que la seguimos, yo me tomo una pausa y la seguimos, después

tengo tiempo, no tengo problema.

Entrevistador: Como retomando un poco, la pregunta que venía era, que vos en el cuestionarios nos decías, ya lo veníamos hablando, que los dispositivos que usás más son las preguntas abiertas de control de lectura y los trabajos de producción y creación, la pregunta venía, ¿qué pros y qué contras? ¿Por qué ponen estos dispositivos?

Entrevistado 4: Bien. El pro que tiene, por ejemplo haciendo hincapié ahora, yendo al parcial teórico, es que realmente me parece... y esto fue también una devolución de parte de los estudiantes cuando hablamos, que el hecho de haberles dado las preguntas, y haberles dado el material, por ejemplo, ayudaba a la hora de leer e ir como orientando la comprensión, la búsqueda... el hecho de dar una pregunta, esto me decían los estudiantes ir leyendo, pensando en buscar esa respuesta, resultaba como más interesante, ayudaba a la comprensión.

Entrevistador: Era como guiar un poco la búsqueda.

Entrevistado 4: Eso era algo que tiene como beneficio. Después lo otro que al darle tanta herramienta, nosotros le dijimos, para llegar al satisfactorio tenía que ser una propuesta bastante elaborada, le estabas dando todo, no le estabas... qué le ibas a preguntar y les estabas dando el material, o sea, eso implicaba que ellos la podían tener preparada de antes a la pregunta, entonces creo que el hecho de erradicar totalmente en este caso la valoración de la memoria, hace que se haga hincapié en eso, directamente la comprensión, porque no estábamos evaluando otra cosa, porque no tenían que memorizar nada, simplemente dar cuenta de qué habían entendido. La dificultad que tuvo... tuvo muchas dificultades, sobre todo... no sé... prácticas o metodológicas a la hora de corregir, porque llegamos al extremo opuesto, digamos, si no le das nada, cuáles son las características de no sé, que... plantea en el juego, entonces son siete puntos, papapa, y está bien o está mal.

Entrevistador: Las preguntas no eran de ese estilo.

Entrevistado 4: No eran de ese estilo, pongo el ejemplo contrario. En ese caso es bien fácil y valorar si eso está bien o está mal. Si vos le das todo vos tenés... nosotros teníamos que corregir hasta si estaba correctamente, los aspectos formales, fue mucho más difícil para nosotros, y mucho más difícil e intensa la devolución del estudiante, porque el estudiante no estaba de acuerdo en la corrección de esa pregunta, no es tan fácil como corregir el ejemplo contrario que yo te mostraba, si vos mirá pusiste 4 y acá tenés esta hoja que dice... son 6 puntos. Tenía un componente más subjetivo.

Entrevistador: Yo me acuerdo que ese mismo dispositivo lo hicieron con juegos en el Plan 2004 y hubo bastante polémica.

Entrevistado 4: ¿Y dando también todas las herramientas? Dando las preguntas y los materiales,

Entrevistador: No me acuerdo si nos daban todo, o nos daban bastante acotado el tema. Yo me acuerdo que causó polémica.

Entrevistado 4: Fue todo un... supongo una... creo que fue como puesta así interesante, la prueba estuvo bien, estuvo bien... pero yo revisaría un poco y no sé si poner, facilitar tanto al estudiante, aparte tuvo la otra complicación de que como vos le das la pregunta, le das el material, habilitabas a esto, aparte eran 5 preguntas, en el parcial, nunca le dijimos, pero en el parcial después le pedimos que pusieran 2, que eligieran 2 de esas 5, entonces claro, nos juntamos 5, vos hace la 1, la 2, la 3, y llevo a que tuvimos exámenes iguales. Parciales iguales, muchos casos, pero iguales que los ponías así y eran... el plagio entre compañeros, o el plagio de internet, se minimiza si vos no les das el material antes.

Entrevistador: Después de ese trabajo hubo como cierta, una cierta devolución.

Entrevistado 4: ¿De parte de los gurises?

Entrevistador: No, de ustedes a los chiquilines.

Entrevistado 4: Sí, claro, nosotros ta demoramos mucho, demoramos demasiado en devolverle el resultado, entre otras cosas por la complejidad que implicaba dicha corrección por lo que ya les nombré. Sobre todo porque éramos 12 y teníamos que unificar criterios, porque aparte lo que se hizo fue repartir así, parciales, te podía tocar un práctico que no era el tuyo, de repente yo tenía que estar dando la devolución de la corrección que hizo otro docente. Entonces ta, había que estar fino en eso. Después, porque en la devolución tuvimos un práctico entero, 2 horas hablando de por qué esa nota, y después aquellos que no están de acuerdo, se quedaban y seguíamos hablando.

Entrevistador: Bien, ahora, en estos dispositivos de evaluación, la participación del estudiante fue más que nada la de realizar la prueba que se planteaba.

Entrevistado 4: Perdóname me desconcentré.

Entrevistador: Lo que te preguntábamos era si alguna vez le diste posibilidad a los estudiantes de participar en la creación del dispositivo y no solo en la ejecución, bueno en este metodológico o de...

Entrevistado 4: En la construcción del dispositivo.

Entrevistador: Claro. Quizás consultar, qué les parece interesante.

Entrevistado 4: Seguimos hablando de ISEF.

Entrevistador: Sí, siempre va a ser del ISEF.

Entrevistado 4: Déjame hacer memoria, me parece que no. La famosa coevaluación.

Entrevistador: Coevaluación o quizás...

Entrevistado 4: La construcción claro.

Entrevistador: La construcción...

Entrevistado 4: Déjame pensar un poco a ver si le abrimos la puerta a eso...

Entrevistador: Y si no lo hicieron, ¿con qué ojos ves esa posibilidad?

Entrevistado 4: Si no lo hicimos por qué decís.

Entrevistador: ¿Por qué no lo hicieron? Y si... ¿qué opinión te merece? ¿Puede ser interesante el hecho de consultar al estudiante? Bueno estos contenidos, qué les parece interesante que evaluemos, cómo lo evaluemos, como hacerlo un poco más participe.

Entrevistado 4: Vos decís participe en la construcción del dispositivo y hasta los contenidos que les parece pertinente evaluar.

Entrevistador: No tanto de la pregunta ni de cómo se formula la pregunta, sino, este tema capaz que es más interesante que se evalúe así, con preguntas más de estilo de comprensión, o de reflexión.

Entrevistado 4: De esas decisiones formar parte...

Entrevistador: Al estudiante.

Entrevistado 4: Al estudiante. Sí, repasando así, nunca abrimos esa puerta, pensándolo ahora, tal vez tenga que ver con la etapa, no sé, por la etapa que están en la carrera, están empezando, tal vez no tengan... estoy pensando ahora... la formación para pasarle esa responsabilidad, o las herramientas, no sé, sé que no lo hicimos, y no sé, tendríamos que... si esta pregunta vos me la estás haciendo, se la hiciera a un colega en este equipo de doce personas... no sé, saldría el debate, y se me ocurre que si nunca lo hicimos hasta ahora, tal vez tenga que ver con una cuestión de tiempo, de toma de decisiones, porque nos costó muchísimo solamente entre los docentes, si hubiésemos abierto la cancha, nos hubiese

costado mucho más, pero tal vez hubiera salido mejor.

Entrevistador: Ahora preguntarte, vinculando un poco más la evaluación al ámbito de la UDELAR, en tu caso, capaz que esta pregunta capaz no tiene demasiado sentido, por el hecho de que hace poco tiempo que estás en el cargo, pero, si sabés en las unidades curriculares que estás, ¿han evaluado siempre de la misma manera? Hay materias que siempre se relacionan, bueno esta materia vos sabés que te van a poner un parcial múltiple opción, y después a lo último un trabajo con equis características.

Entrevistado 4: No, creo que en esta asignatura por cosas que yo he escuchado y hablado con compañeros, han probado distintas herramientas, distintos métodos, creo que sí, pero no te puedo confirmar.

Entrevistador: ¿Cómo creés que repercute el tema del aumento de la matrícula de estudiantes tanto en la propuesta de enseñanza como en la propuesta de evaluación? Capaz que a vos ya te tocó estar en la masividad, pero igual capaz podés hacer el contrapunto.

Entrevistado 4: Cómo repercute. Tuvimos una serie de dificultades al comienzo y creo que se debió a que fue un punto de inflexión en este semestre, esto de que hablamos del doble volumen de gente, implicó más docentes, implicó más utilización de espacios, y ta, y eso llevó a errores desde todo punto de vista, por ejemplo, llegar al lugar y no tener a quién acudir porque no se nos comunicó, mil detalles que se fueron puliendo en el andar. Pero creo que las dificultades han sido detalles comparados a los beneficios. Porque si bien es cierto que cuando entré yo en el 2004, esto era como un liceo privado, cada uno teníamos un locker para la yerba, otro casillero con lo que querías, faltaba que el profesor te fuera a buscar cuando faltabas, era así. Y algunos yo sé, compañeros de esa época diciendo que eso era mejor porque éramos 20 y había 40 pelotas, ese detalle, eso para mí es un detalle, comparado al nivel que hay ahora de trabajo y de desarrollo académico que implica poner adelante una materia con doce tipos, algunos de los cuales están ahora estudiando en el exterior, otros han venido des estudiar en el exterior, y otros están directamente focalizados a un teórico, hay docentes que no son solamente profesores de educación física y nutren la asignatura desde otras áreas. Todo eso tratándolo de coordinar a través de esas reuniones, hacen de una unidad curricular mucho más potente a nivel académico, que puntalmente lo que hacía Pepe con nosotros, que con el mayor esfuerzo y ganas y voluntad, experiencia y conocimiento, era imposible que un tipo solo, que viene de trabajar mil horas, rebotando de mil instituciones, haciendo su mejor esfuerzo, creo que

no tenía el entorno y el sustento y el apoyo para que estudiara, para que se formara, más allá que de repente lo hacía, pero digo que ahora esta situación es mucho más beneficiosa para el estudiante que la que tuvimos nosotros, por más que nosotros nada, te tiraban una alfombra roja cuando entrabas acá. Capaz que tu pregunta era por la evaluación, pero creo que es un aspecto que está mejor comparado con lo que era antes, a diferencia de lo que se cree, que porque se aumentó el cupo se perdió la calidad, creo que es lo contrario.

Entrevistador: También siguiendo con temas de las funciones universitarias...

Entrevistado 4: Perdoná, un detalle, capaz que sí se perdió, me pasó por ejemplo, de tener grupos muy masivos, que un vínculo más directo con el estudiante, eso estaba bien antes, pero insisto sigue siendo mucho..

Entrevistador: Después preguntarte sobre las funciones universitarias, el tema más que nada de la investigación y de la extensión, en la unidad curricular que vos formas, se tiene en cuenta esto a la hora de pensar también la enseñanza y aún más definido pensar la evaluación.

Entrevistado 4: Podés repetirme la pregunta.

Entrevistador: Si se contempla a la hora de generar los dispositivos de evaluación, las funciones universitarias, aparte de la enseñanza, la extensión y la investigación.

Entrevistado 4: En la evaluación hacia el estudiante decís.

Entrevistador: Sí.

Entrevistado 4: Sí, si se tiene en cuenta...

Entrevistador: Por ejemplo había docentes que ponen proyecto de extensión como una evaluación del curso, en vez de un metodológico.

Entrevistado 4: Bueno, a ver, hay, a ver si... capaz que la respuesta... porque es una pregunta compleja, en el sentido de que puede tener distintas respuestas. Capaz que esto tiene que ver con lo que me están preguntando, por ejemplo uno de los prácticos era un EFI y ahí el curso en sí es una extensión, es inevitable que en ese práctico, de los trece, no estuviera tenido en cuenta ese punto. Dentro de la unidad curricular un práctico que estaba directamente relacionado con una de esas, esos puntos que hablan, que hacen a la Universidad, que es la extensión. Después, los trabajos que hay de investigación, dentro de la unidad curricular, por ejemplo en mi caso que estamos en un grupo de lectura que tiene que ver, que ya aprovecho a invitarlos a ustedes, si les interesa estamos leyendo

Roseau, un grupo de lectura, pero de naturaleza, con intenciones de que se transforme en una línea de investigación, no, no logramos, yo...

Entrevistador: Creés que puede ser, que en la evaluación puede haber una potencialidad para trabajar este tema de que los alumnos puedan llegar a investigar, ya de primero que es la materia que vos estás trabajando.

Entrevistado 4: Sí, sin duda, sí claro...

Entrevistador: Ahora, antes de ya entrar más a la parte de cierre de la entrevista...

Entrevistado 4: No se me ocurrió pensar en eso.

Entrevistador: Puede estar bueno arrancar a pensarlo ahora.

Entrevistado 4: Claro.

Entrevistador: Una afirmación que vos pusiste en el cuestionario online, preguntarte un poco qué quería decir. Que vos con la evaluación buscás el desarrollo de la creatividad y fortalecer el trabajo grupal.

Entrevistado 4: Capaz que ahí se refería al metodológico. Sí metodológico y más en este caso, yo creo que el primer desafío, más allá de que muchos vienen de otras carreras, y unos ya están recibidos, no les sorprende los desafíos que implica el trabajo en equipo, pero a muchas sí, y bueno nada, y más la propuesta del metodológico que implica cierto grado de exposición a tu grupo y el apoyo que se ve, tanto en la evaluación y como en la puesta en práctica, creo que en ese sentido es como un acercamiento a lo que es el trabajo en grupo, creo que más allá de las diferencias que puedan tener, creo que el grupo puede verse fortalecido en un esfuerzo en ese sentido.. Y después lo que decía la creatividad ta, en el metodológico, cómo fue que dije, cómo puse.

Entrevistador: Que con la evaluación buscás desarrollar la creatividad y fortalecer el trabajo grupal.

Entrevistado 4: Ta, el trabajo grupal, está por ahí, y la creatividad sí, la puesta en marcha del metodológico es algo que incentiva mucho es eso, es poder... nada... y después constatamos no, que era muy difícil en grupos que les salía de la propuesta de relevos, de la competencia, o sea de la mochila que cada uno trae, que todos traemos, de que tu historia del deporte o los juegos, poder eso, jugársela y decir bueno, es el momento, siempre y cuando no estemos en riesgo, las... siempre y cuando estén las medidas de seguridad, dejar viajar un poco, que ese es el momento de poner en práctica cosas

delirantes de repente, de aprovechar esa instancia y no hacer aquellas cosas que sabemos que funcionan porque las hicimos una y mil veces, entonces ta, me parece que el metodológico puede de alguna manera, potenciar eso y fomentar eso.

Entrevistador: Ahora, ya entrando en las últimas tres, cuatro, preguntas de cierre, que son como... medio como un ping pong de preguntas, ¿para qué evaluás en el ISEF? Es decir, ¿qué buscás al evaluar?

Entrevistado 4: Primero, capaz que lo que hablamos al principio, tener como un feedback, una vuelta de ver cómo vengo yo, de cómo viene el equipo en el cumplimiento del programa, en cuanto al grado de cumplimiento del grado de interés que pueda tener, como insumo para mí, para evaluar yo mi práctica. A través del grado de estudio, de comprensión, o el grado de entusiasmo que ellos demuestran, de alguna manera es una señal de cómo están percibiendo la materia, y de esa manera ajustar cosas. Eso por un lado, por otro lado me parece que ta, la evaluación, dejando de lado la parte de la calificación, es como hablábamos, vuelvo al ejemplo, a un músico en un toque, puede ser un competidor, un deportista en una competencia, creo que puede ser común una meta que me ayuda a motivarme, porque tengo un desafío y ese desafío a su vez, después que lo cumplí nada, si todo sale bien me puede motivar para seguir. En ese caso, la evaluación bien concebida, puede ser motivante. Para el estudiante. A veces también el hecho de tener esa obligación o compromiso con la carrera, hace al estudiante ir a la lectura, y de repente ahí encontrarse, sorprenderse de que ahí hay cosas que no son tan aburridas y tediosas como parecía, como nosotros las transmitíamos, y ta. Después por último es la obligación, y el compromiso de cumplir con las reglas de juego que tiene la Universidad, como la mayoría, o el resto de las instituciones formales educativas que hacen que uno acredite por número, que no me acreditan por otras cosas.

Entrevistador: Esa también es parecida a la siguiente pregunta. ¿Por qué evaluás y cuáles son las razones por el cual lo haces?

Entrevistado 4: El para qué y el por qué, cuesta un poco esa. Está bien son cosas distintas. Pero muy sutil. Ta, esa exigencia y ese compromiso de que por más que despotriquemos en contra de ese número y digamos que es horrible, son las reglas de juego que aceptamos, el estudiante la espera con mucha ansiedad, y es por eso que yo entiendo que hay que dedicarle muchísimo tiempo a la evaluación, y nada, leer ochocientos veces cada parcial, y tener una planilla para decirle al estudiante mirá te puse este número por todas estas cuestiones y nada, tiene que ver con ese para qué, ya se me fue la última... Está esperando

ese número y a veces lo condiciona demasiado ese número, o se pone o muy contento o muy triste, cuando en realidad ese número... utilizarlo un poco.

Entrevistador: Por eso también era un poco la pregunta que hablábamos antes, de ir armando la evaluación con el estudiante, como justamente quitarle un poco de tensión a eso del número. Que el loco sepa, soy un 6 por tal cosa.

Entrevistado 4: Está bien si. Eso de la construcción a veces...

Entrevistador: Es complejo sí, no es fácil.

Entrevistado 4: Es complejo. Pero no los quiero sacar del tema. Pero hoy cuando hablamos de los campamentos, que nosotros hablamos de la previa, tratamos de construir ese entorno de convivencia con los chiquilines para... no son verticalazos, y bueno sí, capaz que es ese camino. Es algo más complejo, ya les digo que nos costó muchísimo coordinar solamente los docentes.

Entrevistador: Ahora sí, la última o anteúltima, ¿podría decirnos qué entiendes por evaluación?

Entrevistado 4: Me mataron.

Entrevistador: Lo que vos pienses.

Entrevistado 4: En palabra no más.

Entrevistador: Sí, sí, sin entrar en diccionarios.

Entrevistado 4: Sí, aparte cuando pasen en limpio esto va a saltar mil cosas de que no, pero acá en realidad... Para mí evaluar es una instancia donde aparece en el proceso educativo, como un insumo para retroalimentar la práctica de enseñanza y aprendizaje, educativa, para el estudiante y para el docente, que podría agregar a estas cuestiones que estamos hablando, sí, si en ese proceso que empieza desde la construcción se participa, o sea participa el estudiante, creo que puede ser más saludable.

Entrevistador: Ahora sí ya la última, acá hay una serie de palabras sobre... marcar ahí la que te parezca.

Entrevistado 4: A ver, cuál de estos verbos está relacionado con la evaluación. ¿Tengo que elegir unos u otras? O las que quiera.

Entrevistador: Las que vos quieras.

Entrevistado 4: Con evaluación en general, no de repente con lo que yo piense que haría

con evaluación, sino con la palabra con la que lo asocio.

Entrevistador: O cómo vos en el ISEF enfocás la... pensándolo más que nada en cómo vos enfocás la evaluación en el ISEF.

Entrevistado 4: Bien. Voy a leer todas primero. Aprender, calificar, dialogar, qué queda afuera de esto... comparar, clasificar, seleccionar, comprender, jerarquizar, pasa que claro... comprobar, uuu claro atemorizar, te das cuenta, esto es lo que no queremos pero para mí termina pasando, si no lo marco es para hacerme el crack porque más de uno, te das cuenta que el tipo... Explicar, sancionar, fa, es bravo.

Entrevistador: Marcá las que no...

Entrevistado 4: Sí, voy a marcas las que no. Sancionar, mejorar, acreditar, reorientar, juzgar, motivar, exigir, rectificar, fa, promocionar, contrastar. Bueno ta, voy a marcar las que no.

Entrevistador: Hacé de cuenta que hay una palabra más que en otras entrevistas salió que es enseñar.

Entrevistado 4: Y sí, no puedo no poner enseñar.

Entrevistador: Igual ya quedó registrado.

Entrevistado 4: Voy a poner las que intento evitar. Sancionar, lo intento evitar. Medir, atemorizar, jerarquizar, yo creo que uno jerarquiza contenidos, dice esto sí, esto no, y entra ahí en la evaluación, promocionar yo creo que... contrastar... a ver... si no tendría, contraste acá me cuesta un poquito encontrarlo. Promocionar capaz que tiene que ver con esto de la motivación. Rectificar, exigir, motivar, pa, juzgar, ta no, no, yo creo que esta palabra tiene una connotación negativa. Reorientar, acreditar, mejorar, comprobar, jerarquizar entendiéndolo desde este punto de vista, comprender, seleccionamos, clasificamos, diagnosticamos sí, las comparaciones son odiosas dijo Tabaré Vázquez pero... mataron a Sendic con respecto a este coso, pero no importa. Dialogar, calificar, aprender, medir. Ta. Estas no. Yo intentaría evitar medir, atemorizar, sancionar, juzgar, contrastar, pero probablemente las haga todas. No sé, vamos arriba gurises.

Entrevistador: Bueno, muchas gracias. Algún comentario, tenemos un espacio de unos minutitos si querés agregar algo.

Entrevistado 4: Sí, que me sigue, que me sigue, así como cuando arranqué en cuarto mi primer experiencia del liceo, que después me preocupó y me llevó a investigar fue la

evaluación, estoy pasando por lo mismo ahora en el ISEF, me parece que sigue siendo como un punto ahí. Nada gurises, los felicito porque esta interesante esto, me parece que vale la pena.

Entrevistador: Muchas gracias.

Entrevista 5

Entrevistador: Bueno, primero que nada, agradecerte por haber completado el formulario y contarte un poquito por dónde es que va la investigación que estamos haciendo con Gastón y Luciana, que es una compañera que se le complicó, capaz que venía un poquito... en un rato. Lo que nosotros estamos tratando de investigar es las formas en que evalúan los docentes de ISEF, primero qué concepciones tienen ellos sobre evaluación, y a partir de ahí, ver qué dispositivos son los que más utilizan. Bueno, ver también cómo se relacionan estas dos cosas, teniendo en cuenta que se supone que estamos en la Universidad, las funciones universitarias. Entonces bueno, la primera parte del trabajo de campo fue el cuestionario que te mandamos, y a partir de ahí cruzamos todos los datos que recibimos, para tratar de ver qué entrevistas realizar, y la muestra básicamente que trate de cubrir todos los dispositivos de evaluación que marcamos en el cuestionario, y que a su vez queden representadas las áreas y los departamentos académicos. Bueno, un poco es en lo que estamos. Estamos contentos por la repercusión de respuesta que tuvimos. Casi cien, de doscientos y poco. Según Mariana que es nuestra tutora, que dice a veces se complicaba que los profes de ISEF te devuelvan algo y ta. Está bueno lo que pasó. Y bueno, ahora ya estamos en la parte de las entrevistas. Como para arrancar queríamos preguntarte un poco, ¿cuál había sido tu formación académica en general y en particular con la evaluación? Si es que tenés.

Entrevistado 5: Bueno, mi formación de grado es maestra, trabajé muchos años como maestra, soy licenciada en educación, y bueno, ahora estoy haciendo un doctorado. Mi relación con la evaluación ha sido de siempre, porque al estar en el trabajo de la enseñanza la evaluación es parte. Y siendo docente de Primaria y de Formación Docente, que fue la mayor parte de mi vida profesional, trabajé en esos dos ámbitos, en la Universidad es más reciente, desde el 2010, cuando pude ocuparme un poco de este otro escenario porque no me daban los tiempos. Trabajé, hice algunos cursos específicos sobre Didáctica y sobre los distintos modelos, los cuales los procesos de enseñanza acontecen y obviamente la evaluación era partir de él. También viví la época, que todavía no ha desaparecido que la evaluación era una cosa separada. Entonces también estudié desde el campo específico

de la teoría de la evaluación, y bueno, entender sus lógicas y sus razones de ser. El panorama se me presentó como un panorama como a veces polémico, porque los discursos, muchas veces son contrapuestos y quieren parecerse, es decir, aparece todo una presentación en la cual decimos, estamos hablando de los mismo, y en realidad no estamos hablando de lo mismo, y eso básicamente lo pudimos... no fui yo sino grupos, lo pudimos reconocer cuando lo empezamos a pensar desde la práctica, es decir, porque desde la teoría muchas veces uno no se da cuenta de esas contradicciones, las puede ver como momentos de la evolución del campo, la puede ver como distintas posturas frente al objeto a la evaluación, pero no ve las contradicciones que están presentes en esos discursos. Como a nivel de primaria y de formación de maestros, de maestros y profesores porque también trabajé en el IPA muchísimos años.

Entrevistador: Ahora viene la pregunta, que si es...dónde has trabajado a lo largo de...

Entrevistado 5: El estar digamos en el nivel primario y en el nivel terciario, de alguna manera uno también se pone a pensar, bueno, cómo es que este estudiante llegó hasta aquí, obviamente que en el medio está secundaria que también tiene su cuota en el asunto, pero sabemos que la escuela marca en algún sentido algunas cosas que después tienen sus consecuencias en la enseñanza media, cómo es que los alumnos se perciben como tales, y veíamos la evaluación desde esa perspectiva, no desde... la respuesta que recibimos muchísimas veces es, qué nota me saqué en la escuela o cuál es el resultado de la evaluación, un poco menos afectivo en la enseñanza media, y no por qué, entonces cuando a nivel de la formación de profesores o de maestros, es decir de docentes, nosotros tratamos de explicar, por qué este trabajo que tenido tal valoración y no otra, veíamos que el estudiante no veía la necesidad de saber el por qué. Lo que quería saber es, le había ido bien o le había ido mal. Entonces por eso trabajamos bastante, sobre todo en los últimos años, en pensar la formas de enseñanza para que el aprendizaje se viviera de otra manera, es decir que realmente, especialmente a nivel terciario el estudiante pudiera saber que él es parte de eso, que de alguna manera tiene que entender por qué hace lo que hace, y no simplemente hacerlo porque el profesor le manda. Eso es difícil y seguramente no lo hicimos tan bien como hubiésemos querido. Algunas veces salía mejor que otras, con algunos estudiantes lográbamos mayor diálogo y otros seguíamos siendo comunicadores, hablando de lo que decíamos recién y sobre todo porque pesa la historia. Es decir, el estudiante y los profesores somos resultado de nuestra propia historia de vida, no porque un profesor nos proponga algo ya vamos a cambiar totalmente nuestra forma de ver. Eso a veces es difícil, porque el diálogo a nivel de comunidades grandes, como pueden ser los

institutos de formación terciaria no es tan fácil de mantener, a veces se instalan, se arman grupos de trabajo, de discusiones, pero son como acciones fragmentadas, y más en formación docente que no tenemos como en la Universidad, algunos espacios, aunque sean pocos, o insuficientes, para trabajar como orden, como cátedra.

Entrevistador: Esa historia que vos recién decías, ¿a qué materia está vinculado en tu trayectoria docente? Tanto capaz en magisterio, el IPA y también el ISEF.

Entrevistado 5: Fui profesora de Pedagogía, efectiva muchísimos años, de Didáctica en primaria, no de media, y de Teoría del currículo, que se llamaba teoría curricular en el plan de magisterio, siempre vinculada fuertemente al área educación y enseñanza por ahí anduve. En profesorado fui profesora de Pedagogía solamente y también en los programas de formación de profesores está la evaluación, como un conocimiento aparte y lo cuestionábamos y lo discutíamos, pero se definía las vallas curriculares y seguía estando afuera. Recién en el plan 2008 quedó integrado. Y ahora parece que en plan 2019, porque no va a ser para el año que viene, se vuelve a separar.

Entrevistador: ¿En dónde?

Entrevistado 5: En la formación de profesores.

Entrevistador: ¿Del IPA?

Entrevistado 5: Sí, en toda la formación de docentes. IPA, magisterio, educador social, y maestro técnico, parecería que la orientación que viene, no la pudimos resistir. Es otra vez la tecnocracia, pero bueno.

Entrevistador: En el momento actual ¿cuántas horas de trabajo tenés? Digamos, destinada al dictado de las asignaturas, en ISEF y en otros lugares que estés trabajando.

Entrevistado 5: Yo en este momento tengo, en magisterio, trabajo solo magisterio 15 horas semanales, tengo un curso que se llama Análisis pedagógico y la práctica docente, que es el equivalente al seminario de Tesina de ustedes, porque termina con la elaboración de un ensayo, y es un curso anual, voy acompañando el trabajo durante el año, hay gente que lo presenta enseguida y otra que lo presenta después, porque hay un sistema de previaturas, no pueden presentar ese trabajo final si no tienen todos los cursos aprobados. Entonces a veces se les retrasa la presentación del trabajo y la terminación del trabajo porque tienen que rendir otros exámenes. Y acá en ISEF tengo en este momento, este año, a partir de abril, 30 horas por una extensión, un llamado que hubo, en donde los cursos que tengo, estoy participando, son Teoría de la educación y Teoría del currículo. Teoría de la educación este año, estuve de licencia porque no estuve en el país.

Entrevistador: Las materias del plan 2017.

Entrevistado 5: 2017. Antes era Pedagogía y Teoría del currículo, hasta el año pasado mis horas en el ISEF eran 16, ahora por este proyecto...

Entrevistador: ¿Enseñanza directa?

Entrevistado 5: En realidad no son todas de enseñanza directa, porque viste que siempre tienen un porcentaje, creo que un 20%, un 25%, ahora estoy en el sistema de 30 -70.

Entrevistador: Con la conversión...

Entrevistado 5: Por la conversión sí. Por la conversión, por el llamado que hubo el año pasado a extensión horaria, con un proyecto de investigación, bueno yo estoy haciendo el doctorado, presenté el proyecto, fue aceptado, entonces tengo más horas presupuestadas, obviamente que es a renovación, ahora en diciembre habrá una evaluación y se verá si se extiende o no, para el otro año. Eso depende de muchos factores, entre los cuales, el presupuestal del instituto, que por otro lado se está agrandando y... es difícil.

Entrevistador: Bueno, como entrando aún más en la evaluación queríamos preguntarte, ¿si considerarás a la evaluación como un tema importante en el trabajo universitario?

Entrevistado 5: Yo creo que es un tema más importante, de mayor importancia que el que habitualmente se le ha atribuye. En qué sentido, evidentemente la mayor visibilidad que tiene la evaluación es, si se aprueba un curso, si se aprueba un examen, si se egresa o no se egresa. Y obviamente que ese valor lo tiene, no podemos desconocer que necesitamos esa información, pero yo le atribuyo mayor valor, a lo que tiene que ver con la toma de conciencia del propio estudiante, de cómo va su proceso de formación, es decir, cuánto va avanzando y hacia dónde tiene que... digamos, poner más esfuerzo, dedicarse más, hacia dónde no. También construyendo ciertas preferencias, porque uno va definiendo su formación profesional, más allá de todo lo que le exige el plan de estudio, proyectándose hacia qué se va a dedicar o qué se yo. Y desde el punto de vista del docente, para ir acompañando ese proceso y realizando una práctica profesional con un sentido que vaya más allá de cumplir el programa. Creo que cumplir el programa es esencial, que uno tiene que ser honesto con el estudiante, y decir, si este es el espacio para tal cosa, vamos a trabajar sobre tal cosa, lo que no está puesto en duda para nada, de que los profesores lo hacemos, pero que realmente es pensar cómo desarrollar ese espacio institucional para un determinado campo de conocimiento, puede realmente servirle al futuro profesional, y a la persona que está en ese futuro profesional, cosa que resulta muy difícil, o por lo menos a mí me resulta siempre un terreno muy incierto y diría impredecible, y no puedo saber si realmente se logra algo de esto o no, son intentos. Son propuestas. Ahí que es donde me parece que tiene gran valor, que no puedo pensarlo sin

esto, no puedo pensar en la enseñanza sin saber, de qué otras maneras puedo hacer lo que hago, y de qué otras maneras le puede servir más al estudiante mi trabajo.

Entrevistador: Digamos que la evaluación está articulando eso que tú decís.

Entrevistado 5: Yo soy una trabajadora, mi profesión es un trabajo por el cual tengo una remuneración, no puedo pensar que vengo porque me gusta o no... yo creo que es un trabajo, que es trabajador cultural, un trabajador de la cultura, pero que no es un trabajo desinteresado, mi interés está en que los estudiantes puedan recorrer ese campo de conocimiento que yo estoy trabajando, para llevarse algo, para que les aporte algo, para que lo conozcan y tomen sus decisiones, tampoco para que se conviertan en creyentes, porque... sería bastante contrasentido de lo que les estoy planteando.

Entrevistador: Bien, capaz que ahora... otra pregunta es que, entendiendo que estamos en un servicio que históricamente formó docentes, capaz que... ¿ese factor interviene en lo que es la evaluación?

Entrevistado 5: No sé si les logro entender la pregunta.

Entrevistador: Capaz que, vos decís evaluó... justamente tu historia siempre estuvo vinculada a formación docente, pero capaz que evaluar en medicina le otorgaría ese mismo peso, que evaluar justamente en un centro de formación docente, pensando que esos futuros docentes que egresen, posiblemente tengan que evaluar, sea algo cotidiano en su práctica.

Entrevistado 5: No, yo no lo relaciono con el ejercicio de la evaluación como parte de la profesión, lo jerarquizo como parte de la formación, creo que en cualquier campo de conocimiento debería de poderse pensar, de qué manera este saber, presentado de esta manera, recorrido de esta manera, puede ser parte de la formación consiente, de la formación de ese estudiante. Es decir, más allá de eso. Yo cuando vos me hiciste la pregunta me imaginé otras cosas. Y lo quiero agregar, a veces se ve la evaluación vinculada a las prácticas de enseñanza y se separa la extensión de la investigación. Yo veo la docencia como una cuestión integrada, indudablemente la evaluación puede ser una práctica de indagación, en la cual el estudiante no va a hacer una investigación formal, ustedes ahora están haciendo una investigación y saben que eso requiere un montón de rigores, cuidados, selecciones, pero sí va a poder explorar determinada temática y va a poder producir, a mí me interesa esa relación, entre lo que puede ser la exploración de un tema y la reelaboración que el sujeto puede hacer. Si bien no es una actividad de investigación de parte del estudiante, sí tiene que ver con algunos mecanismos de la investigación. Y lo mismo con respecto a la extensión, no pensar el saber por el saber,

sino el saber en relación a la sociedad, a la realidad, a la profesión a la cual... entonces bueno...

Entrevistador: Después nos vamos a meter en eso...

Entrevistado 5: En cuanto a la medicina, bueno, no puedo pensar un médico que solamente se forma en la facultad de medicina, sino que tiene que estar también pensando en que su profesión se va a dar como médico de familia, como médico en un sanatorio, como médico en un policlínico, y si tiene que pensarse en distintos lugares del escenario social, en los cuales la medicina está, o va a ser médico deportólogo en un club, es decir, tengo que verle la dimensión social a la profesión, y creo que la enseñanza tiene que estar vinculada con eso y la evaluación tiene que estar relacionada también.

Entrevistador: Un poco la pregunta esta iba, porque algunos profes cuando los entrevistamos nos decían que para ellos evaluar en el ISEF, era más significativo que quizás en otro lugar, por el hecho de que acá salían los futuros docentes y se supone que...

Entrevistado 5: Nunca lo pensé así.

Entrevistador: Está bien.

Entrevistado 5: No digo que no tenga importancia en ese sentido, puede tenerla, pero precisamente, las características, o las cualidades de una profesión, hacen que los saberes se contextualicen de una manera y no de otra. Porque yo puedo decir, bueno, la evaluación en medicina con qué puede estar relacionada, con una forma de mirar al paciente y de diagnosticar, ahí estoy evaluando. Estoy evaluando qué conocimientos uso para entender qué le pasa a ese otro que viene a consultarme y qué soluciones le doy a su problema. Creo que con el caso de la medicina tenemos casi una evaluación permanente, es decir, un poner en juego lo que uno sabe. Y si pensamos en otras profesiones, yo creo que tienen que pasar, de manera diferente pero tiene que pasar también.

Entrevistador: Ahora un poco como entrando en las respuestas que recibimos del formulario, y pensando más en tú práctica docente, consultarte si hay algún momento en el semestre en el que evalúes más que en otros y por qué es así.

Entrevistado 5: Bueno, es difícil saber en qué momento se evalúa más, de repente el que se hace visible es el del parcial, porque de alguna manera allí hay una devolución y una devolución a cada uno, sobre todo porque en la dinámica de la clase, uno va más bien evaluando cómo circula el conocimiento, pero no tanto cuánto cada uno comprende ese conocimiento. Más allá de las intervenciones, en las intervenciones uno a veces, puede darse cuenta si el estudiante amplió su mirada en relación al tema, si está comprendiendo o no, pero la gran mayoría de los estudiantes no interviene, por las características de la

docencia universitaria, aun cuando sean pocos, porque para poder evaluar en una situación colectiva el estudiante tendría que tener una lectura previa del trabajo y sabemos que no siempre se puede. Es decir, que a veces los tiempos no dan y a veces también la dinámica de la propia institución nos hace estudiar después que el profesor lo presente, porque es parte de la característica del estudiante nuestro. Es lo que yo he observado, excepto en algunas circunstancias en las cuales específicamente se plantea que tiene que estar leído tal material, y que sabemos que algunos los pueden hacer y otros no, pero unos cuantos sí lo hacen, ahí aparece un poco... parece un poco más fácil evaluar en colectivo. De lo contrario yo creo que... no creo que haya una evaluación continua, no, no creo que sea posible. Sí la teoría dice, y de repente en otras condiciones se puede ir haciendo evaluaciones más periódicas, pero también hay que ver qué sentido le damos a esas evaluaciones periódicas, porque puede ser que en un momento alguien pueda hacer una intervención o algo que dé cuenta de que comprendió muy bien y lo está manejando, y en otros no, entonces qué hago con esas dos cosas, es decir, no puedo pensar que en un instante yo puedo evaluar, es decir que creo que hay que buscar más elementos.

Entrevistador: Entonces en realidad decís que... el momento más de evolución es cuando hacés un parcial a mitad de semestre o al final.

Entrevistado 5: Claro, varios años hice muchas cosas.

Entrevistador: Nosotros contigo cursamos Pedagogía cuando era anual.

Entrevistado 5: Sí. Pero Teoría del currículo que fue semestral siempre, intenté hacer muchos trabajos intermedios y bueno, siempre les pedía a los estudiantes que hicieran una devolución anónima al terminar el semestre, para ver qué les había servido realmente, sobre todo porque es un curso de final de carrera, en donde la mayoría ya me conocía del inicio de la carrera, que además habían transitado por otro montón de cursos y de profesores, entonces había con qué comparar, es decir... y una de las devoluciones más fuertes que recibí, y que me hicieron repensar el proyecto de trabajo, es que era muy exigente en evaluaciones, es decir que yo les exigía en un semestre hacer muchos trabajos y que en realidad, si bien eran trabajos que les habían aportado, les había interesado el tema, porque el que más cuestionaba era el que más valoraba la materia, la unidad curricular, les parecía excesivo. Varias veces lo hablé con ellos, y fui suprimiendo algunas cosas, porque creo que también hay que tener un poco de racionalidad en el sentido de los tiempos de cada uno. Hubo años donde había trabajos grupales, no presenciales, y eso les complicaba enormemente la actividad, y bueno este año decidí suprimirlos en su totalidad. En otros momentos en donde la asignatura era de asistencia

obligatoria, yo hacía talleres, entonces tenían que traer el material leído y hacíamos un trabajo colectivo en clase, y eso suponía un esfuerzo, ese fue el año que me dijeron nos mataste trabajando, mi idea no es matar a nadie. Y entonces, en función de eso fui relativizando la exigencia sistemática, entonces preferí este año, ya el año pasado algo parecido hice, concentrar la exigencia en una sola instancia, que ustedes la pueden ir haciendo a lo largo del curso, sobre todo la parte individual no presencial, y la otra también porque ustedes tienen toda la bibliografía, pueden ir leyendo esos tres cuando quieran. Porque el tema de sobreexigir también tiene un efecto, diríamos contradictorio, contradictorio en el sentido de... puede sentirse la frustración de no poder, de no poder cumplir, o una resistencia a la temática, entonces ninguna de las dos son buenas respuestas de una evaluación. Es decir, lo hago porque lo tengo que cumplir, lo hago porque es... que no fuera una cuestión solo administrativa. Por eso fui cambiando un montón de cosas y prácticamente lo concentro ahora en estas dos instancias juntas diríamos, de evaluación.

Entrevistador: Bien, ahora pasando quizás un poquito más al objeto de estudio, queríamos preguntarte qué cosas, entre comillas, acostumbrás a evaluar en el ISEF, si querés te contamos un poco lo que tú colocaste en el formulario. Colocaste que acostumbrabas a evaluar la proyección de los estudiantes como futuros docentes, también el grado de aproximación... de apropiación de los contenidos, perdón, la articulación de los aprendizajes con la investigación y la extensión.

Entrevistado 5: Los cursos que yo tengo a cargo, no son cursos específicos del campo, de la Educación física, y eso me hace posicionarme, sabiendo que no son las temáticas que a priori más les interesan a los estudiantes, esto no es ni negativo, ni positivo, es una realidad, habrá unos que más, otros que menos, pero tengo que saber, que este curso está inserto en un escenario en donde el centro de atención o de interés de los estudiantes está en el campo específico de la educación física, y este es un campo complementario, no lo valoro... ajeno, pero no específico. Entonces eso hace que la relación con ese campo, con ese núcleo duro de ISEF, la tengamos que poner en juego, porque casi ninguno de los autores, o ninguno de los autores, toma como objeto de estudio la educación física, ponen ejemplos, a veces aparecen ejemplos, como aparecen de otros campos. Entonces ese ejercicio, de darle sentido a un saber teórico en función del campo en el que lo voy a pensar, es algo que a mí me preocupa y me preocupó siempre, me pasó lo mismo por ejemplo, cuando fui profesora de Pedagogía en el profesorado de Matemática, o en el profesorado de Historia, o en el profesorado de Biología, tuve casi todos los profesorados, entonces es un ejercicio que vengo haciendo, o en magisterio que tengo que pensar en la

educación escolar, en el otro estoy pensando en la educación media, entonces... Estamos conversando ya... Entonces esa, esa vinculación con el campo específico de la formación hace que tenga que estar atravesado por una concepción de extensión. Es decir, el saber no sirve solo para llevar el título de licenciado de, o profesor de, sino que tiene que ver con qué hago con eso cuando tengo el título y voy a trabajar en el campo profesional. Y lo mismo con respecto a las cuestiones de investigación, que tiene que ver con lo que les decía recién, a mí me parece que es más útil el conocimiento... sobre el cual puedo reflexionar, y sobre el cual puedo producir, es decir, puedo elaborar yo una propuesta, y no repetirlo. Más allá de que para reelaborarlo lo tengo que conocer, o sea, me asegura el que elabora, ese grado de apropiación, que lo conoce.

Entrevistador: Sí, no se puede crear sobre la nada, digamos.

Entrevistado 5: Entonces, mi propósito es que conozcan la fuente, conozcan las distintas propuestas desde los autores que son los más representativos o los que elegimos como para abordar esas temáticas, pero a su vez que les permitan pensarlo a la luz de lo que es la realidad uruguaya, la realidad del campo específico y ustedes como personas. Es decir, por eso yo no sé cómo me quedó escrito ahí, capaz que no se entendía mucho. Tiene que ver con esto, con elaborar un conocimiento y no repetir un conocimiento. Y también con cuestionar el conocimiento, es decir, no es solamente buscando una adherencia, una adhesión, una adaptación, por eso tratamos, y eso los propios planes, los programas de las asignaturas más o menos lo plantean, pero nosotros particularmente intentamos hacerlo, de plantear más de una perspectiva del objeto, es decir en Pedagogía trabajamos por lo menos tres o cuatro enfoques de las teorías pedagógicas, en Teoría del currículo también, y sé que lo hacen otros profesores, y en este nivel es fundamental, pero yo creo que en todos, desde primaria me parece que hay que hacerlo así. Hay que empezar a hacerlo así. Obviamente la capacidad de elaboración propia que tiene un niño en etapa escolar, no es la misma que tiene un adulto en etapa terciaria, pero sí pueden hacer cosas, por lo menos yo creo, estoy convencida de que si se generan las condiciones, se dan las posibilidades, los niños también pueden producir. No son solo repetidores, lo que pasa que a veces la enseñanza se dedica más a hacerlos repetir que a hacerlos pensar.

Entrevistador: Un poco encadenando con esto último, como docente universitario, ¿qué no te parecería importante evaluar?

Entrevistado 5: La memorización del conocimiento. Yo creo que hay que saber dónde está el conocimiento para poderlo consultar cada vez que lo necesito, porque... a ver, el conocimiento además está en permanente crecimiento, por decirlo de alguna manera, o

transformación, y es imposible que alguien lo pueda memorizar. Después de que empezás a usar determinadas cosas, son parte de tu memoria, y tú tenés un recuerdo de qué dice el autor, pero a mí por ejemplo, me pasa, lo pongo como ejemplo, hace muchos años que trabajo con los mismos materiales, y unos días antes de cada clase, reviso el material otra vez, es decir, lo vuelvo a revisar, no hago la misma lectura cada vez, cada vez lo leo con una intensidad distinta, esa intensidad de ver, bueno está bien lo que tenía jerarquizado, por ejemplo los power point que tengo preparados, todos los años les cambio alguna cosita, ustedes dirán para qué, bueno, de repente porque haciendo una nueva lectura veo que hay algo que no había incluido y entonces lo agrego, o de repente hay algo que está repetido, uno revisando la producción se da cuenta, eso me pasa a mí, creo que hay que hacer que le pase al estudiante, que sepa que el conocimiento está para seguir siendo consultado y no para guardarlo como si fuera un archivo y lo pongo y lo dejo ahí cerradito. Por eso la memoria me parece que ayuda, pero no es lo esencial.

Entrevistador: Ahora podrías explicarnos también trayendo cosas del cuestionario, ¿por qué entine que la evaluación puede ser utilizada para habilitar nuevos mecanismos de aprendizaje sobre contenido? Va un poco ya vinimos hablando, pero...

Entrevistado 5: Creo que puede ser habilitante de mecanismos de aprendizaje en la medida que el estudiante se involucra, a través de la evaluación, de lo que ha podido hacer y de los obstáculos que ha tenido, en la medida que va viendo lo que pudo resolver y adquiere confianza en sí mismo de que eso lo entendió, lo puede usar, lo puede explicar, y aquellos otros aspectos en que todavía no. Entonces, puede proponerse superar también en ese sentido, y que no sea siempre el de afuera que le dice tenés que hacer tal cosa o tenés que hacer tal otra. Obviamente que ese diálogo se da, pero me parece que lo más valioso que tiene la evaluación a nivel terciario, es que el propio estudiante pueda ir definiendo sobre qué aspectos tiene que dedicarse más, tiene que volverlo a hacer, es como cuando ustedes terminan una prueba y dicen pa, en tal cosa me parece que no, no lo pude resolver porque no lo había entendido así, y esa percepción que ustedes tienen o que todos tenemos después de que hacemos algo, ah me hubiese gustado poner esto, esto otro no me dio tiempo. Eso es un mecanismo de aprendizaje.

Entrevistador: Ahora relacionándolo con tu enseñanza y tú tarea como docente, ¿qué papel le otorgás a la evaluación? Muchos docentes nos decían el hecho de replanificar, reorientar el curso.

Entrevistado 5: Desde el momento que yo estoy planteándoles una sola evaluación en casi al finalizar el curso, para replanificar el primer curso no, pero sí para los próximos.

Porque de alguna manera también... y no para facilitar el camino, no es que si esto fue difícil no lo pongo, no es desde esa perspectiva, si esto resultó difícil, por ejemplo este año cambié el orden del trabajo en Teoría del currículo porque uno de los temas que más trabajo les ha dado, en los últimos años es la cuestión del currículo oculto, entonces lo tomé al principio y no al final de curso, vamos a ver qué pasa con ustedes. Por qué, porque de alguna manera la lectura de las evaluaciones me mostraba, que ese tiempo de reflexión sobre esta temática al final del curso, quedaba oculto, quedaba subvalorado al lado de las teorías, entonces bueno, este año hice un cambio en el orden, pensando en este obstáculo que me parece que podría haber sido por la organización. Es decir, en realidad es un cambio de organización, no es un cambio de contenido, pero hace al recorrido que el alumno tiene posibilidad de hacer, cuando el profesor le presenta esto primero, esto después, y esto después, es decir, en el orden hay una intención, y el estudiante recorre ese orden con la intención del profesor, y eso pasa en esos casos, desde esa perspectiva me parece.

Entrevistador: En el teórico también comentabas, qué relación puede haber entre tu forma de enseñar con la evaluación, si tiene que haber una relación.

Entrevistado 5: Para mí tiene que ser coherente. Si yo pretendo que el alumno reflexione en la evaluación, tengo que en mis clases proponer algún tipo de reflexión. Tengo que poner a pensar sobre... a jugar con ese conocimiento desde lo que hace a las relaciones, comparaciones, contradicciones, conflictos y no como una cuestión digamos, dada en la cual esto es así. En el caso específico de ustedes, a mí me cuesta mucho poner ejemplos del campo específico, por eso a veces planteo algunos que pueden ser muy absurdos o muy poco pertinentes, y les propongo que ustedes piensen algunos desde el saber, entonces ta, se da ese dialogo, que a veces es más bien un dialogo que provoca más que genera algo, ustedes dicen, no lo que está diciendo Nancy no tiene nada que ver con lo que debe ser, qué está diciendo, y ahí ustedes explican, entonces en realidad se enriquece el grupo, en realidad yo también aprendo mucho, pero el objetivo no es que yo aprenda educación física en este caso, el objetivo es que ustedes puedan reflexionar con mayor propiedad sobre lo que van a hacer y lo que están haciendo, desde esa perspectiva me parece.

Entrevistador: Ahora capaz, hablando sobre un tema que siempre causa un poco... un poco de polémica, ¿cómo podés relacionar la evaluación con la acreditación? Porque no hay que olvidarse que hay una nota.

Entrevistado 5: Esa es una relación, que yo diría que es muy difícil y que tiene una cuota

de injusticia que es muy compleja de solucionar, a mí me resulta muy complicado llegar a una calificación, que es lo que tengo que hacer, es decir, como a quién le digo que estuvo mejor y a quién le digo que no estuvo tan bien. Qué me exige eso, me exige por un lado, explicitar con anterioridad los criterios de evaluación. Por qué, porque de alguna manera estamos manejando la misma perspectiva. Obviamente que ustedes capaz que algunas de las cosas que yo escribo les suena medio hueco, qué querrá decir con esto, pero presentado con anterioridad podemos conversarlo. Después me exige leer varias veces el mismo trabajo, es decir, generalmente en mi práctica de evaluación, yo suelo hacer una lectura de todos los trabajos para tener un panorama y después hago una segunda lectura en donde ya arriesgo una determinada calificación, y en los casos en que no me deja ninguna duda queda ahí, y en otros los vuelvo a leer. Y algunos los leo unas cuantas veces, no te puedo decir cuántas, pero... y eso tiene que ver con... la comprensión que yo pueda hacer del texto, porque a veces siento que el estudiante me quiere decir una cosa, que no me la dijo, pero yo no estoy segura de cómo entender, es decir, cuando la escritura es el obstáculo. Y eso se da mucho más cuando el trabajo es presencial, cuando ustedes escriben en el momento, no tienen tiempo de releerlo, no tiene tiempo de reelaborar, no tienen tiempo de escribirlo más claramente, y entonces ahí... los trabajos presenciales son los que me llevan muchísimo más tiempo, de llegar a una acreditación o a una forma de acreditación. Los trabajos que ustedes hacen, obviamente aquél que lo hizo con conciencia, lo revisó y demás, me resultan más fáciles de comprender, porque ya hay una lectura por parte del autor, entonces el mensaje está más pensado, es decir, ustedes tienen más tiempo para pensarlo. Entonces claro, eso no quita de que yo no tenga fallas, errores, o que no pueda asegurar algún nivel de... subjetividad que pueda no ser igual para todos. Trato, intento, me propongo, comparar trabajos cuando a veces algunos me generan dudas, y sé que el margen de injusticia no lo puedo reducir demasiado.

Entrevistador: Capaz que viene después, pero ya ahora que surgió, el tema del bueno... el alumno, en esos criterios que vos establecés de evaluación, cómo participa, porque quizás es una forma... pensándolo ahora como vos decías, de bajar ese nivel de injusticia.

Entrevistado 5: Mirá, les voy a contar una experiencia que hice el año pasado, no, el anterior, o sea en el 2015...

Entrevistador: Esa es la que viene, que nos cuentes un dispositivo de evaluación, todo lo que vos quieras. Hacemos tres en una.

Entrevistado 5: Bueno, en el 2015, igual les puedo contar otras, pero está en particular a esta pregunta. En el 2015 muy preocupada porque algunos estudiantes me decía, no pero

mirá yo hice tal cosa y vos me pusiste tal nota, y no sé cuánto... conversábamos sobre la devolución, que siempre tenemos instancias de devolución para ver por qué tal cosa, tal otra. Entonces lo que propuse fue que la primer evaluación la hicieran entre pares y se evaluaran entre los estudiantes. La devolución fue... tuvo distintas cuestiones o distintos componentes, la primer respuesta fue... no lo queremos hacer, por qué no lo quieren hacer, no lo queremos hacer porque no vamos a evaluar a un compañero, no, ustedes no van a evaluar a un compañero, ustedes van a evaluar un trabajo, que en este caso tiene otro autor que no son ustedes. Porque la autoevaluación para mí es más difícil que esta otra, entonces no les quise plantear la autoevaluación... si les planteaba la autoevaluación se levantaban y se iban todos. Bueno, después de muchos argumentos y de que era parte del parcial, ver el criterio de valoración de un trabajo que ellos usaban, estaba en las pautas, entonces bueno, yo sé que soy injusta, yo sé que no logro una justicia total, que me equivoco, que a veces el texto me dice una cosa, y ustedes quisieron decir otra y yo no puedo adivinar o reconocer ese discurso, esa intención. Hagamos el esfuerzo. Y me encontré con... diríamos dos tipos de problemas, desde grupos que eran híper exigente con el trabajo, híper exigentes, y entonces bueno, veían muchos aspectos negativos del trabajo y no veían ningún aspecto positivo del trabajo, y que cuando... porque esto lo conversamos también, me planteaban que lo que sale primero es lo que está mal, o lo que no está claro, y que lo otro es más difícil de ver. Y después, otros estudiantes.... ese grupo de estudiantes a mí me pareció, en ese momento, que eran los que manejaba, o se habían apropiado más del saber, es decir que leían con un conocimiento del trabajo, con un conocimiento teórico que les permitía ver esas cosas . Después hubo otro grupo de estudiantes, que me di cuenta que no conocían el tema, porque había confusiones y errores y no los vieron, y de repente eran 9 y 10 el trabajo. Entonces también hablamos sobre eso, y también hubo una autoreconocimiento de que sí, de que la lectura había sido superficial y que se yo. Después de esa experiencia, que me dijeron ya te hicimos el gusto, ahora nunca más, porque da mucho trabajo, porque es muy difícil, ese año no les pedí más nada, porque no podía pedir más nada. Al año siguiente lo que hice fue la propuesta de autoevaluación, que cada uno valorara su participación en el curso y el grado de aprendizaje o el nivel de aprendizaje que es recurso le había dejado. Y encontré la misma lógica, desde gente que se tiró a matar y realmente decía que no había aprendido nada y en las evaluaciones yo veía que sí había aprendido, porque estaba manejando cosas que eran específicas de la temática curricular, y los otros que también... O sea que el tema de la participación del estudiante, creo que tendríamos que lograr una transformación

institucional muy grande para que empezara a haber una participación y no un miedo a participar, porque creo que en los dos casos estaba atravesado el miedo a participar. En estos hiper exigentes que de repente, veían lo negativo en un trabajo porque veían que su calificación estaba en juego, porque a ver si sabía o no, y el otro al revés. Entonces creo que venimos con una herencia muy fuerte de los 12 años anteriores de formación de ustedes, cuando llegaron a la Universidad, de que el que evalúa es el docente y el estudiante recibe la evaluación. Cambiar esa lógica, supone cambiar muchas más cosas que la evaluación, pero que tendríamos que pensar otra organización de la institución, para que el estudiante tuviera más participación en un montón de cosas. Lo veo difícil, no se me han ocurrido demasiadas formas para involucrar a los estudiantes en su propia evaluación. También, no en el ISEF, pero sí en magisterio y profesorado, no, en ISEF también, pero magisterio y profesorado, algunos años, con un grupo de profesores, organizamos una propuesta de evaluación que tenían que plantear los estudiantes, entonces les pedimos que, o elaboraran consignas, o hicieran preguntas sobre determinadas temáticas, y que después nosotros íbamos a seleccionar algunas, obviamente eran muchas... a seleccionar algunas, para ver cuáles proponían, y se implementó, se hizo. Y resultó difícil dos cosas, primero elegir preguntas que no fueran de respuesta memorística, es decir, de repetir lo que el autor dice, resultó muy difícil, eran muy pocos, fueron muy pocos los estudiantes que hicieron, que propusieron consignas que realmente apelaran a una reflexión sobre el saber y demás. Otro de los problemas que encontramos, fue que de repente eran recurrentes esas preguntas reflexivas a un tema, y en los otros no podían, eso nos daba cuenta que algún tema lo habían entendido más que otros, y que no podían hacer propuestas reflexivas en temas que de repente no los manejaban tanto. Bueno, en ese caso, lo hicimos, y también después les preguntamos el parecer a los estudiantes y también, esa tradición fuerte que traían los hizo... me parece a mí que fue eso, los hizo plantear de qué, mejor sigan ustedes, pensando en la evaluación, porque da mucho trabajo pensar cómo evaluar. Entonces ta, fueron como lógicas fallidas, hicimos intentos, o a mí me sonaron como que no resultó como yo esperaba. Aquí también lo hice en ISEF cuando...

Entrevistador: Sí nosotros tuvimos en Pedagogía creo... teníamos que hacer preguntas... dos preguntas creo que eran.

Entrevistado 5: Pero tampoco funcionó muy bien. He ensayado distintas cosas, porque con muchos años de trabajo uno va probando.

Entrevistador: Y el tema de la calificación, el alumno también participa, por ejemplo en

esto que hiciste en 2015, que salió...

Entrevistado 5: Sí, sí, sí, la calificación de ellos era una de las calificaciones del promedio, la otra era la mía, en algunos era muy superior a la de ellos, en otros no. Entonces vimos como que... que difícil es... lo que resultó de esa experiencia es... primero la imposibilidad de ser justo, que es un imposible y tenemos que asumirlo como tal, pero la intención de ser lo menos injusto posible. Es decir, como resultado de eso, es decir, cómo no ser tan injusto o ser menos injusto, y no pretender la perfección, porque la perfección no existe, o por lo menos a nivel humano no la conocemos.

Entrevistador: Capaz que ahora, ya que nos contaste esa experiencia, que nos cuentes alguna experiencia que vos consideres que haya sido una buena propuesta de evaluación.

Entrevistado 5: Bueno, yo... yo creo que en general, los trabajos colectivos que se hacen... que he hecho presenciales, no los no presenciales porque son esos, no siempre tengo buenas experiencias, o me parece que no fueron buenas experiencias, por distintos motivos. Pero los trabajos, cuando se hacen trabajos colectivos presenciales, en los cuales los estudiantes vienen con determinadas lecturas, o con determinados... y manejando todos los materiales, no apelando a la memoria, se genera una cierta discusión, es decir, se genera una cierta resolución del asunto negociada, porque no todos piensan igual, y aunque el tiempo siempre juega en contra, porque falta tiempo para escribir, lo que se escribe, me da la impresión, que no solo tiene un sentido colectivo, sino que tiene un sentido reflexivo. Es decir, he visto que los trabajos... que cuando se llega a un trabajo verdaderamente colectivo, con información, es decir, con conocimiento, se logran hacer buenos trabajos. Yo diría la forma que me resulta, como más clara de elaboración, de que el estudiante elabora algo, y sabe lo que elabora, porque además discuten ponemos esto, no ponemos esto, ponemos esto otro... porque yo paso por los grupos y escucho, eso no es que el texto lo diga, sino porque veo el contexto de elaboración.

Entrevistador: Capaz que un poco... ya estuvimos hablando, más o menos contestaste esto, pero es, ¿qué sentido tiene la utilización de los dispositivos? Que vos en el cuestionario pusiste que utilizabas, preguntas reflexivas, y trabajos de producción y creación. O sea, ¿qué sentidos tienen estos dispositivos en el marco universitario del ISEF?

Entrevistado 5: Bueno, sí, estuvimos hablando sobre eso, pero de todas maneras lo... intento sintetizarlo. Me parece que la educación superior tiene que abrir posibilidades de dialogo con el conocimiento formal, con el conociendo instituido, formalizado, y cuando digo diálogos, digo consultas recurrentes, es decir, el estudiante tiene que poder llegar al

conocimiento y volver al conocimiento y utilizarlo desde esa perspectiva, como un saber abierto, un saber al cual puedo volver y encontrar otras cosas, puedo volver y descubrir lo que no había... o jerarquizar otras partes del mensaje y no las que había hecho en un principio y sobre todo relacionarlo con otros. Es decir, no el saber este conocimiento en sí mismo, sino en relación con otros. Esos... esas relaciones conceptuales me parece que se logran cuando están atravesadas por prácticas reflexivas, y cuando el estudiante puede hacer elaboraciones propias.

Entrevistador: Ahora un poco lo que sería también, ya hablamos, pero una pregunta que en realidad no estaba acá, que era... la parte que seguía, ¿qué participación tiene el estudiante? que ya lo hablamos, pero alguna vez le has dado la posibilidad al estudiante que diga, este contenido de qué forma les parece mejor evaluarlo, ya sea con tal dispositivo, cómo repartir las funciones de la evaluación.

Entrevistado 5: Yo no tengo ninguna experiencia en ese sentido, porque las veces que lo he hecho, he planteado la consigna, o formulen consignas o formules preguntas o planteen una forma de evaluación, pero de esta manera. Creo que el riesgo que está implícito en hacerlo más abierto, es que el estudiante reproduzca las formas como fue evaluado, ese es el riesgo que veo, no digo que sea imposible, que siempre pase por ahí, pero así como se verifica que formular preguntas, generalmente apelan a preguntas de memoria y no de reflexión, eso yo lo relaciono con la historia de formación en la cual han estado. Y me parece que sí es más abierto, seguramente va a pasar eso, y entonces no va a cambiar la evaluación, es decir, va a seguir siendo una evaluación...

Entrevistador: Puede ir en contra de lo que vos estás proponiendo.

Entrevistado 5: Me parece, no sé. Capaz que el año que viene lo propongo.

Entrevistador: Justamente ahora venía ese tema, entendiendo que ahora está, parece un discurso de moda, pero es verdad, lo que está pasando, el aumento de la matrícula. Tanto en las carreras universitarias tanto en el ISEF. Tú forma de evaluar y la forma en que ponés en juego la evaluación, ¿ha ido cambiando en estos años que aumentó el alumnado? ¿Cómo pensás que puede repercutir?

Entrevistado 5: Yo creo que afecta muchísimo a la tarea del docente, porque más estudiantes, más tiempo dedicarle, yo por el momento...

Entrevistador: También cómo repercute en la enseñanza, en esas dos patas, la enseñanza y la evaluación.

Entrevistado 5: La enseñanza tiene... a ver, tiene varios aspectos a considerar, yo creo que la educación siempre ha sido una práctica social, por lo tanto no podemos decir que

un dialogo fluido entre los alumnos y los estudiantes, por pequeño que sea el grupo, hay gente que participa y gente que no. No lo veo por ese lado. Creo que sí se agrava, o aumenta, el anonimato, es decir, el estudiante al cual no llego a conocer, al cual no llego a visualizar, al cual no escucho nunca, eso se aumenta. Y eso para mí es una debilidad de la relación pedagógica que se instala, que se instala por lógicas que las instituciones están atravesando, poco presupuesto y una matrícula mayor. Pienso que puede incidir en los aprendizajes, en la medida en que la mediación que hacemos los profesores cuando presentamos las temáticas, puede quedar un poco a medio camino, que algunos llega y a otros no, que algunos realmente participan, no por hablar, sino participan intelectualmente, pueden seguir el hilo de la reflexión y otros de repente no. Entonces, una de las cosas que creo que la masificación nos condiciona, y casi que diría yo que nos determina, es a recurrir a las modalidades expositivas, y bueno, y eso, desde mi perspectiva, es una de las mayores pérdidas. En quedarme solamente en que sea una exposición. Por eso trato de incluir algunas reflexiones en mi exposición a los efectos de promover algún tipo de pensamiento o de movilización del que está escuchando. Además para poder sostener dos horas de escucha. Todos hemos estado en conferencias y en cursos donde alguien habla y habla y habla, y eso es complejo, es complejo de mantener la atención, de mantener el nivel de involucramiento, eso es parte de las artes de la exposición. Hay distintas modalidades de exposición, también las he estudiado, teóricamente, y creo que uno puede hacer una exposición en la cual se mantenga cierto nivel de actividad intelectual en los estudiantes, cuanto más grande es el grupo más difícil. En relación a la evaluación yo he... hasta ahora he tratado de resistir, a no hacer evaluaciones que no sean de producción, las evaluaciones de producción como le dije llevan tiempo de lectura, porque hay más de una lectura que hacer, en la mayoría de los casos, y más que nada he resistido, he intento seguir resistiéndolo, o me propongo seguir resistiéndolo, porque pienso que la enseñanza no pasa por los mecanismos memorísticos, entonces no tengo manera de plantear, o no encuentro otras alternativas, a plantear una evaluación reflexiva que no sea la de producción, la que el alumno tenga que elaborar algo. En algunos casos, por ejemplo, como consigan que les plantee ahora, les pido que usen una imagen para que la imagen hable por sí misma también, en otros momentos he trabajado la evaluación a partir de las películas, que yo les propuse que de alguna manera podían trabajar, o analizar desde el currículo oculto, a veces lo trabajamos en clase de esa manera, hubo años en donde las teorías, las distintas teorías curriculares, las presentamos a partir de ver una película, es decir, he intentado incluir en la exposición el mensaje

audiovisual, además del mensaje verbal. No quiere decir que haya sido mejor.

Entrevistador: Para ir cerrando esta parte de la evaluación de lo del año, ya pasar a lo último, capaz que algunos breves comentarios o que de interés, que te parezcan importante hacer en torno a la evaluación con la extensión e investigación, aunque ya lo venimos hablando, pero quizás alguna idea que te haya quedado colgada de eso.

Entrevistado 5: Claro, yo creo que la evaluación se relaciona, o incluye prácticas o experiencias de extensión, en la medida que puedo relacionar el conocimiento teórico con la realidad, es decir, que puedo establecer un tipo de pertinencia, de comentario, de vinculación con el escenario socio-profesional. Y eso, bueno, ustedes lo saben, porque en primero ya lo hacíamos, lo planteo desde primer año, el estudiante viene acá y tiene que poder pensar la educación vinculada a la educación física. Después tiene un curso específico, eso ya lo sé, pero es otro nivel de elaboración, entonces es como ejercicio desde el vamos, me lo planteo así. Y la investigación la vinculo al tema de explorar los materiales, de comparar, de confrontar, de poder elaborar o diseñar diríamos, una explicación sin apegarme, ni al discurso, ni al recorrido que el autor haga, sí me apego al concepto, pero no a la manera. Entonces lograr que los estudiantes se expresen con sus propias palabras, apelando por supuesto al lenguaje académico, si vamos a hablar de dominación, hablamos de dominación, no le tenemos que poner otro nombre, para no decir dominación, pero qué quiero decir cuando hablo de una educación como práctica de dominación, qué significado le doy, en qué situaciones lo veo, desde esa perspectiva lo veo vinculado a la investigación, es decir, yo investigo la pertinencia de un concepto teórico, en un escenario real.

Entrevistador: Bien, para ir terminando, un par de preguntas que capaz que son más específicas, con respecto a la evaluación, que sería, ¿para qué evaluás en el ISEF? Entender el para qué es, ¿qué buscás al evaluar?

Entrevistado 5: Yo me planteo varios para qué, uno que tiene que ver con la pertinencia del saber enseñar, es decir, bueno, qué dice el alumno, y entonces para qué estoy trabajando, yo profesor, para qué estoy trabajando con este saber, porque indudablemente mi formación me hace comprender que yo sobre estas temáticas, he estado estudiando mucho tiempo, y me gusta, me interesa, y me he vinculado, pero que no necesariamente tiene que pasar eso con todos ustedes. Sino que tengo que decir, bueno, la evaluación me tiene que devolver la pertinencia que puede tener este saber en este momento, ese es uno de los aspectos, que me devuelve a mí la evaluación. La otra es evaluarme a mí como docente, es decir, en qué medida he podido establecer o promover una relación de los

alumnos con este saber, creo que parte de lo que pasa con ustedes tiene que ver con lo que yo hago, no estoy afuera. No quiere decir que soy muy buena... que soy muy buen profesor si a todos les pongo doce, no, de hecho no me ocurre. Entonces, lo que creo que sí, me permite también pensar en esa cuestión esa la diversidad, de que con algunos alumnos o algunos alumnos realmente los he podido orientar, acompañar, y apoyar en ese dialogo con el saber, y a otros no tanto. Entonces, me exige pensar otras maneras de enseñar, otras prácticas a implementar. Y creo que el tercer componente, que no puedo dejar de pensar como importante, especialmente en este nivel, es que le sirva al alumno para tomar conciencia de dónde está, de qué hacer en relación a ese saber, creo que no puede seguir estando afuera del proceso de su propio aprendizaje, tiene que saber valorar y de pronto no sentir, o no potenciar esa frustración que todos tenemos, cuando algo no nos sale bien, porque a veces no es que el estudiante no estudió, no... es que bueno, no fue feliz, diríamos, no fue la mejor, como me pasa a mí cuando digo, la consigna no está lo suficientemente clara, la pienso, la escribo, ahora la traje para leer con ustedes, porque de repente a mí me parece clarísima y a ustedes durísima, y lo mismo pasa al revés, por qué no pue escribir esto, que yo lo tengo entendido, y quise poner... porque me ha pasado, que de repente el estudiante me pide alguna otra explicación y entonces suelo tener mercado, lee lo que pusiste en este párrafo, y cuando lo lee se da cuenta que no puso, que no dice lo que quería decir, eso creo que es importante también, que el estudiante pueda ver, bueno, dónde estuvo mi problema y volver a mirar el trabajo.

Entrevistador: Otra pregunta es, ¿por qué evalúa?, para entender ese por qué es, ¿cuáles son las razones por las cuál lo hacés?

Entrevistado 5: Estas tres que acabo de mencionar y agrego una cuarta, que el estudiante necesita acreditar, y si no lo evaluó no tiene manera de probar que cursó y que aprobó la materia, y eso evidentemente en un sistema como el que tenemos le perjudicaría.

Entrevistador: Igual, capaz imagínate que si no tuvieras que planificar, vos crees que la evaluación...

Entrevistado 5: Yo creo que es parte de la enseñanza. Yo creo que es parte de la enseñanza. Y si hubiera otra manera de acreditar, creo que la evaluación estaría aportando información, porque creo que la evaluación produce información, una información sobre el proceso de enseñanza, sobre el proceso de aprendizaje, sobre el propio conocimiento, produce muchas informaciones, lo que pasa que habitualmente se ve como que la única información que produce es esa calificación, que dice aprendió, no aprendió, y creo que dice mucho más que eso.

Entrevistador: La última pregunta, anteúltima, después sigue una más. ¿Podrías decirnos qué entendés por evaluación? Tenés tiempo para pensarla.

Entrevistado 5: Bueno, creo que ya dije muchas cosas sobre eso, pero bueno, creo que la evaluación es una experiencia de enseñanza, que tiene que ver con una intencionalidad de ponerse en el lugar del otro, y que a su vez implica un mirarse a sí mismo, es decir, no veo la evaluación solamente hacia el estudiante, no es una definición, es una caracterización muy superficial, pero es en lo que pienso.

Entrevistador: Ahora teníamos un listado de palabras, y nos gustaría que vos relaciones la evaluación con por lo menos dos de ellas.

Entrevistado 5: A ver.

Entrevistador: O con las que creas necesarias.

Entrevistado 5: Las voy a leer todas.

Entrevistador: Sí.

Entrevistado 5: Las voy a leer todas y después elijo, o les marco, no sé, como quieran. Que fuerte... que fuerte... hay varias fuertes. Bueno, a mí como que me está faltando una acá.

Entrevistador: Agregarla. La lapicera está para agregar.

Entrevistado 5: Creo que no puedo pensar la evaluación o evaluar sin enseñar, no la veo acá puesta. Creo que tiene que ver con el aprender, ¿querés que las marque?

Entrevistador: Sí, sí.

Entrevistado 5: Creo que tiene que ver con el aprender, creo que tiene que ver con el comprender, obviamente que tiene que ver con acreditar en el sistema, no puedo decir que no, que tiene que ver con reflexionar, y lo que ustedes ponen... ahora lo perdí, reorientar, no sé dónde está... acá, habría dos niveles de reorientar, reorientar al estudiante, y reorientar al... así que te pongo una cruz, que son los dos, reorientar al estudiante y reorientar al propio docente, y yo agregaría enseñar. Me parece que... obviamente que las demás... hay relacionadas, pero las que jerarquizaría en principio son estas, porque sí puede ser dialogar, pero puede haber un dialogo en el cual no haya intercambio, ni esté implicado una intención de comprender, o en fin. No me resulta demasiado potente, como herramienta para diagnosticar, no me resulta algo que va contra la teoría...

Entrevistador: Ya sé, diagnosticar es más un momento, pero hay muchos docentes que lo asocian, a la evaluación con...

Entrevistado 5: Para mí a veces... el diagnosticar parece más como método que otra

cosa, lo tengo que hacer, lo voy a hacer, me hice determinadas cosas, después no lo uso más, yo no lo veo vinculado, más allá de que sí lo he estudiado muchas veces, que la evaluación diagnóstica, la sumativa, la... está en la teoría, está en el discurso, está en el imaginario social, en un montón de cosas y bueno ta, los otros, también podría hablar sobre cada uno, pero como me dijeron que eligiera... yo elegí.

Entrevistador: Alguna cosa más que quieras agregar, que se te ocurra, que haya quedado, alguna idea, o impresión, o alguna opinión, lo que quieras.

Entrevistado 5: A mí lo que... una de las cosas que me parece importante es que se tomen estos temas como objeto de investigación, yo creo que la evaluación... se habla, o se escribe, y se dice mucho sobre la evaluación, pero que muchas veces, para los que se están formando no resulta un tema de interés para indagar, para investigar, porque justamente se lo ve como una cuestión vinculada a lo que censura, a lo que califica.

Entrevistador: O hasta administrativo, más que como un campo...

Entrevistado 5: Y no se le ve la dimensión educativa, la dimensión profesional, entonces yo creo que este trabajo a ustedes les va a dar una cantidad de experiencias y de cantidad de espacio de formación, pero que creo que más allá de lo puntal que van a obtener ustedes, es bueno para el instituto, en la medida que esto pueda ser usado por otras personas, es decir, que se produzca un conocimiento que en realidad enriquezca la formación, o el desarrollo profesional, porque la evaluación se ve siempre vinculada a un deber, ah tengo que evaluar, y bueno, sí es un deber en la estructura del sistema de trabajo que tenemos, pero en realidad es mucho más que un deber, o deberíamos pensarlo más que un deber. No ha sido un tema que yo he investigado, estoy en otras cosas que están atravesados por... es decir que está incluida la evaluación pero no como objeto particular, pero, pero creo que es un campo, un tema, una temática educativa, que hay que posicionarla en otro lugar, porque las evaluaciones en este momento están visibilizándose como mecanismos de control exclusivamente, a niveles de aula, de institución, de país, de todos lados. Y creo que hay otra corriente teórica, u otra visión de la cosa, que hay que por lo menos hacerla visible, porque de lo contrario se va a hacer como una rutina, o se va a transformar en una rutina y va a perder su potencialidad y su lugar como componente educativo.

Entrevistador: Muchas gracias por todo este rato.

Entrevista 6

Entrevistador: Capaz para irte contando por donde va la cosa primero que nada agradecerte por donde va la cosa, primero que nada agradecerte el formulario que

respondiste por internet y luego contarte que nuestra investigación intenta indagar que conceptos de evaluación tienen los docentes del ISEF y que dispositivos ponen en marcha justamente para evaluar, la primera parte fue un formulario, a partir de este tuvimos 100 respuestas, luego cruzamos los datos para que quedaran todas las áreas departamentos y dispositivos y surgieron 8 entrevistas y una fue la tuya

Entrevistado 6: ¿A fue aleatoria entonces?

Entrevistador: No no como te decíamos fue en relación a los departamentos y las áreas a las que pertenecen, por ejemplo del departamento de salud que estas tu hubieron pocas respuestas, de las que respondieron el más representativo eras tu, cumplías con múltiple opción que fue un dispositivo no muy seleccionado. Como para arrancar preguntarte cual ha sido tu formación académica en general? Y en evaluación específicamente?

Entrevistado 6: Bueno fui formado en el ISEF entre el año 92 y 95 egrese con la doble titulación, profe de EF y licenciatura reconocida, nuestra generación fue la primera de 4 años con formato licenciatura, con entrega de tesis final, pero todavía no estaba todo el aspecto reglamentario administrativo avadado de la universidad, hasta el año 2006creo, por lo cual nos entregaron 2 títulos, el de profesor que pertenecía al MEC y el de licenciado de EF con reconocimiento de nivel de licenciatura, que es lo mismo. Bueno y después tengo una maestría hecha en entrenamiento y gestión deportiva, la hice hace unos años y no he tenido formación específica particular en evaluación, más de la que tuve en el grado va el grado y posgrado

Entrevistador: ¿Cual ha sido tu recorrido profesional desde que te recibiste?

Entrevistado 6: En la docencia empecé en el año 94 ya estaba en 3° año como estudiante de la carrera, como ayudante honorario de introducción a la investigación, después fue ayudante honorario de biomecánica, ayudante honorario de entrenamiento, ayudante honorario de fisiología del ejercicio. Después que egrese no volví al ISEF a ser docente hasta el año 2007, a mi regreso de Argentina, y al mismo tiempo en el instituto de la ACJ fui docente de la cátedra de entrenamiento 2001, en 2002 me fui para Argentina. Cuando regrese volví a tomar la cátedra de entrenamiento de las distintas carreras de la acj y también en el ISEF, en entrenamiento AFB1. Después pase por todo desde animar cumpleaños, a enseñar a nadar, entrenar tenistas, rugbistas, en fútbol, enseñanza, preparación física, entrenamiento personalizado, ser adscripto de ef en colegios, dar clase en colegios, primaria, escolares, iniciales, secundario, colonias de vacaciones, verano, siendo un poco todero. Hasta que cuando vine de Argentina en el año 2007 ya prácticamente salvo un par de años que trabajé en colonia de vacaciones y hasta el 2010,

y entre 2007 y 2010 que terminé de trabajar en colegios en el curricular después ya empecé a abocarme lo que es el entrenamiento, la preparación física y la docencia universitaria.

Entrevistador: Y en el ISEF has estado vinculado, ya nos dijiste que eras docente honorario, pero ya como docente responsable a que unidad curricular?

Entrevistado 6: Desde el año 2007 como docente responsable principalmente en afb1 y 2, después en la universidad católica desde el año 2013 creo también. Y en el IUACJ fue contemporáneo con el isef en 2007

Entrevistador: Y vos tenes cuantos grupos más o menos semanalmente y cuantas horas en el dictado de clase? En isef y en los otros lugares

Entrevistado 6: En la católica 1, en el isef tengo 1 ahí vamos 2, en la acj... 8 grupos en total entre todas las carreras, el curso de técnico de fitness, de entrenador deportivo y licenciatura de la acj, entre el de fisioterapia de la católica y entre la licenciatura en el isef

Entrevistador: Y en el isef tenes un grupo solo?

Entrevistado 6: Si uno solo el de ahora de la tarde, y horas, quieres que te lo traduzca en horas?... Unas 25 o 26 horas, de docencia universitaria o terciaria

Entrevistador: Bien ahora entrando en lo que es más la evaluación, queríamos consultarte si crees que la evaluación es un tema importante en tu trabajo universitario?

Entrevistado 6: Si es importante, la evaluación es importante en todo nuestro labor y bueno particularmente el trabajo universitario no escapa a esa consideración

Entrevistador: bien y al decir que relevante, ¿por qué? ¿qué te permite la evaluación?

Entrevistado 6: La evaluación te permite diagnosticar una realidad establecer un punto de partida, avizorar un punto de llegada es decir a donde quiero llegar, te permite también valorar como va el proceso como va transcurriendo este te posibilita hacer correcciones en la planificación en la metodología, individualizar debilidades, potencialidades de los estudiantes, este... y además me permite a mi valorar como yo me voy sintiendo dentro del proceso como un agente activo y que es lo que tendría que cambiar o que es hasta donde yo puedo cambiar de lo que voy viendo, no es solo lo que tengo sino lo que puedo, porque a veces la curricula, la realización de la carrera, la cantidad de estudiantes, la parte logística, todo eso condiciona también, así como condiciona la metodología de trabajo como condiciona la didáctica también condiciona la evaluación.

Entrevistador: Y dado que el isef, es un centro de formación docente que esta enmarcado dentro de la universidad, te parece que hay alguna particularidad de la evaluación en este contexto o en realidad es lo mismo que la evaluación en general. Aclarando, algunos docentes consideran que al estar en el isef y que los docentes egresados de aquí luego van

a evaluar, entienden que la evaluación tiene que tener “otro condimento” o un peso especial. Otros dijeron que no lo habían pensado por ese lado

Entrevistado 6: Toda carrera docente tiene como una de las herramientas o punto fuerte o interesante la evaluación o sea que sin duda la formación debe ser sólida y además debe formar para saber adaptarse a situaciones donde nos condicionan en extremo la evaluación; yo considero particularmente que mi situación: la cantidad de estudiantes, la seriedad con que bedelía me pide que entregue las notas, me condiciona las estrategias de evaluación, me condicionan el método de evaluación. Yo considero un ideal de evaluación el mano a mano con el estudiantes, aun en mi asignatura, la oportunidad de defenderse oralmente incluso algunas cuestiones manejarlas metodológicamente, pero es inviable, utópico, con más de 100 estudiantes inscriptos en el curso, pensar ese tipo de evaluación y por sobre todo corrección. Primero por los tiempos que nos da la institución para procesar esa información y después por los tiempos míos, yo tengo, como dije, demasiado horas en la docencia o sea tengo que simplificar, sin duda lo ideal es enemigo de lo bueno, lo ideal no lo puedo practicar, entonces trato de buscar una forma de evaluación que sea rápida práctica, bastante objetiva, imparcial al momento de corregir, porque no tengo que interpretar letra, ni que quiso decir, ni que entendió.

Entrevistador: Adelantandonos a otra pregunta y haciendo relación con lo que decías, a ¿qué apelas cuando decis que la prueba sea objetiva?

Entrevistado 6: Objetiva en mí, en mi interpretación de lo que él escribe porque si es múltiple opción y las consignas son claras y están enmarcadas dentro de lo que se habló y el material que se pudo utilizar para procesar el curso este... las respuestas son concretas, es o no es, es verdadero o falso, es si o no, y sin duda está lejos de lo ideal, pero es la manera que encontré de responder con un requerimiento administrativo, porque es un requerimiento administrativo. Y después obviamente que hay una evaluación personal subjetiva que no la llevo al papel ni la llevo a la nota, es la evaluación de mi futuro colega, actitudes, comportamientos, puntualidad, interés, inquietudes, este... proactividad del estudiante, esa me la guardo para mí para cuando salgamos al campo laboral nos encontremos compartiendo un trabajo, al momento de tener que recomendar o dar referencia de algún estudiante, entonces es otra evaluación que yo hago, pero esa no está dentro del curriculum o por lo menos dentro del curriculum evidente, si está dentro del curriculum oculto.

Entrevistador: Preguntarte capaz ahora por lo momentos. Tu en el formulario nos dijiste que evalúas solo al final del semestre, ¿Qué pros y contras le vez al evaluar solo una vez

en ese momento?

Entrevistado 6: Bueno los pros de que como la cantidad de horas es limitada, es menor a la que yo entiendo que debería de tener la asignatura no me quita más tiempo a lo que es el curso en si, porque implica un día en el que hay que implementar la evaluación otro en el que hay que hacer la devolución y corrección, ya vamos dos clases ahí, si bien la evaluación es una instancia de aprendizaje llevamos dos clases, si hiciera dos evaluaciones llevamos 4, y los cursos son muy acotados. No me puedo permitir ese lujo, el lujo de la miseria, con la poca carga horaria hacer más evaluación, esos son los pros. Lo negativo es justamente no me permite de prnto ajustar sobre la marcha los temas de mayor interés, ciertas dificultades verdad o monotonías por parte del estudiante con respecto a algunas unidades temáticas, eso no me lo permite. Porque yo podría de alguna forma diagnosticar eso, no me lo permite al no hacer un evaluación intermedia. Lo otro, como es una asignatura, que tampoco estoy de acuerdo, de libre asistencia, el hecho de evaluar, ya hay gente que plantea que es un inconveniente asistir el primer día de la clases, para enterarse cual es el contrato pedagógico, cuales son los temas que se van a dar, cual es el día que se va a hacer la evaluación o las evaluaciones, imagínense esto se multiplica si pongo más de una evaluación. Acá básicamente las dificultades están por un lado institucional por la cantidad de estudiantes que tiene el curso y después en lo me es particular en mi vida profesional que tengo tanto tantos estudiantes, tantos grupos que tampoco se me posibilitaría hacer una evaluación como yo entiendo que debería ser, que es la ideal.

Entrevistador: Capaz ahora preguntarte por el tema de la masividad, que es un tema que estaba mas adelante pero lo hacernos ahora relacionado al aumento de la matricula en el instituto, crees que ha repercutido en su enseñanza y en su evaluación? Y contrastándolo con cuando eran menos alumnos

Entrevistado 6:En las 2, repercute negativamente en las dos. En la evaluación ya lo dije, en la enseñanza por ejemplo hay dinámicas que me gustaría repetir mas donde haya una mayor participación del estudiante, como entidad responsable de su formación como universitario de ir elaborando su propio proceso y conocimiento, que no estan sencillo de instrumentarlo como 100 personas en caso de que vinieran las 100 que estan inscriptas en el curso, 100 o mas. Trabajos tipo taller, a veces como vienen 30 estudiantes o 20 o veintipocos que es un número que considero bastante ideal para asistencia de una carrera universitaria lo puedo hacer ta, pero el aumento de la matricula incide negativamente porque además no me permite individualizar ta.. casos con sus dificultades

potencialidades, también para conocerlos mas, porque de pronto lo que hemos perdido de vista es que es una carrera humana, dentro de las carreras humanas verdad, o humanistas mejor dicho y hemos perdido de vista que nos hemos... enfriado en el relacionamiento con el estudiante al ser tantos, es mas difícil identificar a los estudiantes entonces es no me permite cierto vinculo que debería ser mas próximo en virtud de que estamos ante una carrera humanista y que vamos a trabajar con recursos humanos, en donde la comunicación y el acercamiento debe ser muy grande, tanto a nivel prescolar escolar, adultos mayores, deportistas entonces en la carrera eso no está contemplado justamente por la cantidad de estudiantes.

Entrevistador: Y tu forma de evaluar cambio en este tiempo? Osea vos antes que tenías menos alumnos evaluabas diferente o de la misma forma?

Entrevistado 6: Usaba una multiple opción pero además usaba otras, por ejemplo una instancia de que en grupos prepararan temas, preparaban orales, pero organizarlo entre 100 y pico de personas realmente es un trabajo titánico, y es poco práctico entonces nos llevaría demasiadas clases y ahí tengo que optar o yo tengo una función mas activa como la que llevo adelante a través de las clases de exposición, expositivas o magistrales o me juego a que el proceso lo lleven mas que nada lo alumnos con la dificultad de la asistencia porque me ha pasado en otros años donde de pronto eran 70 o 60 los estudiantes y decidí implementarlo esto pero es muy difícil organizar cuando falta uno de un subgrupo de 3 ahhh ya era un problema y eso trancaba o trastocaba la dinámica de los otros grupos que son un montón y es una forma que me gusta además ahí yo puedo hacer correcciones exceden a lo que es la propia asignatura, como me paro frente a un grupo, como me expreso cual es el lenguaje corporal que me anejo y a mi me encantaba esa forma de evaluar, me encanta, pero el tema es que con esta cantidad de estudiantes se me ha hecho cada vez mas inviable

Entrevistador: Quizas ahora volviendo un poco mas a que cosas usted evalua en el ISEF? Le podemos recordar o que puso en el cuestionario que señalo que evalua el grado de apropiación de los contenidos enseñados, el aprendizaje de los estudiantes. Bueno nuestra pregunta es básicamente ¿Cómo explica esto, que vendría a ser este grado de apropiación?

Entrevistado 6: Y trato en muchas de las preguntas que hago múltiple opción, trato que tengan aplicación practica o que la respuesta implique que eso esta pensando el estudiante al momento de decidir en una planificación o tomar una decisión dentro de lo que es el entrenamiento. Entonces trato de que de alguna manera me refleje eso, por ejemplo si te pregunto con el trabajo de la fuerza en niños debe hacerse con repeticiones máximas o

repeticiones optimas, entonces eso me esta reflejando el grado de apropiación de lo que yo di, de lo que sugerí, de como se aconseja o se sigue que hay que trabajar la fuerza a esa edad, entonces cuando yo hago una pregunta bien concreta me dice que si o no, es máxima u optima. Pienso yo que mínimamente se contemple...

Entrevistador: Es como poner en situación al estudiantes?

Entrevistado 6: Claro, ósea no pongo caso pero lo pongo en la situación de cuando voy a planificar, son decisiones sencillas prácticas, simples que tienen que hacer para poder llevar a la práctica su planificación, entonces en eso trato de que refleje y respete es espíritu la pregunta

Entrevistador: Ahora hay alguna “cosa” que usted en el ámbito universitario no le parezca importante evaluarlo

Entrevistado 6: Concretamente con respecto a qué?

Entrevistador: Y... algunos profes nos dijeron actitudes, eso también muy de la mano con como se relaciona la nota de la evaluación con la calificación final o acreditación que usted dijo que lo que surgía de la evaluación iba al acta.

Entrevistado 6: Bueno hay una actitud que es imprescindible que es el estar, el estar presente, el estar aquí y ahora, ahora que se habla del aquí y ahora bueno el estar presente, y es la asistencia. Yo por eso paso la asistencia y yo le doy cierto peso a una decisión final de si exonerar o no exonerar por ejemplo, que la sumo a la calificación mínima que requiere el reglamento, en definitiva si alguien está en el borde de la consecuencia de la exoneración le doy peso a eso, me fijo cuántas veces asistió, y una de las actitudes es la puntualidad, la asiduidad es una actitud de vida en los trabajos, en las relaciones, soy puntual con mi pareja, con mi familia, con mis amigos? Esto o no estoy? Falto? Y bueno eso es importante, y más reitero, en una carrera como la nuestra humanista como la nuestra.

Entrevistador: Y se te ocurre alguna cosa que nos es evaluables ósea que vos optes por no evaluar?

Entrevistado 6: No. Pienso que evalúo todo, evalúo las actitudes, la expresión pero, reitero, son como le puedo decir... son calificaciones por llamarlo de alguna manera que forman parte del curriculum oculto de cada estudiante, que yo me llevo, que no lo traslado al papel, el único aspecto que traslado al papel o que le doy peso en la calificación final es justamente el tema de la asiduidad. El tema de la expresión, del interés, del comportamiento en el aula es decir, eso me lo llevo para mi, pero lo estoy evaluando.

Entrevistador: Otra cuestión que nos parece importante es el tema de devolver, usted

nos decía que evalúa para devolver al estudiante como iba con su aprendizaje, esto lo considera importante? Por qué?

Entrevistado 6: Eso si tuviera la oportunidad de hacer evaluaciones intermedias ta, considero que es importante, yo no lo puedo hacer, mas alla de esa evaluación sumativa que hacemos clase a clase de indagar cual es la dificultad? Que interés tienen? Que es lo no no quedo claro? Que les importaría que repasaramos o recalcarmao? Mas alla de esa, no.

Entrevistador: Imaginando si estaríamos en una situación ideal, tema matricula, tiempo, usted evaluaría la evaluación de la misma manera? Una prueba múltiple opción al final?

Entrevistado 6: Lo usara talvez como una más, pero priorizaría otras. Reitero oral, elaboración de trabajos en donde haya porque, hasta la evaluación de múltiple opción el estudiante es pasivo, la preparo yo, la corrijo yo, pero en una situación más ideal del punto de vista del número de estudiantes hasta también promovería le coevaluación. Pero para armar eso hay que tener otro número, otra forma de organizarnos. Todo depende de la circunstancia.

Entrevistador: Eso que hablaba ahora a lo último, usted alguna vez le ha dado la oportunidad al estudiante de decir bueno que les parece mas significativo evaluar, de que formas?

F: Si en otros lados, en la IUACJ en donde los grupos no exceden los 20 20y poco si. Utilizo varias formas de evaluar.

Entrevistador: ¿Cuál es la participación que le da al estudiante?

Entrevistado 6: Desde que se califique a si mismo hasta que seleccione cuales son los temas o los aspectos relevantes que se tendrían que poner a prueba para saber cómo futuro licenciado, eso si.

Entrevistador: Esta muy interesante eso. Teniendo en cuenta que estamos en el contexto universitario ¿Cómo involucraría o incluirá el tema de la investigación y extensión a la evaluación? ¿Ha tenido la oportunidad de relacionarlo?

Entrevistado 6: No, con mi asignatura, en mi caso no, ni con la extensión ni con la investigación.

Entrevistador: ¿Y se le ocurre alguna forma de poder integrarlo o no le parece relevante?

Entrevistado 6: Claro que se puede integrar, por ejemplo a investigaciones cuantitativas, desde el punto de vista del rendimiento que tengan relación con el rendimiento y el deporte, que tienen una relación directa con el rendimiento y tienen una relación directa con los temas que damos y con los conocimientos que queremos que adquieran, una

relación directa una relación íntima. Claro que se podría hacer, como no. No hemos o no nos hemos comunicado, encontrar la manera de poder llevarlo adelante, instrumentarlo pero sería algo a estudiar y a implementarlo en el corto plazo.

Entrevistador: Una aclaración sobre una frase que usted puso que queríamos entender un poco sobre que quiso decir, en el cuestionario había una oportunidad para que escribiera. ¿Por qué afirma que sus propuestas de evaluación para el aprendizaje en el ámbito universitario permiten a los estudiantes que se induzcan a la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Y Que promuevan la reflexión sobre la asertividad en las decisiones metodológicas?

Entrevistado 6: Claro es decir ¿Por qué seleccionan..., nosotros siempre digo, somos pobres en medios pero tenemos que ser ricos en métodos? ¿Por qué tomamos una decisión metodológica? ¿Priorizar un métodos sobre otros, descartar otros métodos, por qué? ¿y cuando sos asertivos? Y cuando justamente el método respeto las necesidades, posibilidades, objetivos que el estudiantes, que el grupo o el deportista tiene entonces ser asertivo justamente cuando las decisiones tienden a maximizar los recursos, aprovecharlos en su máxima expresión, a minimizar las ineficiencia, ya tanto sea de los recursos como energía, entonces ahí soy asertivo. Cuando las metodologías utilizadas promueven la saludo del estudiante, alumno, deportista y no conspiran contra sus salud, su rendimiento, entonces ahí si soy asertivo. Y bueno, reitero, me gustaría tener la posibilidad de elaborar instancias para poder evaluar eso, pero trato de hacerlo como dije anteriormente, trato hacerlos a través de preguntas puntuando de alguna forma que me de una idea una pauta de cómo piensa, si, o si a la hora de contestar esta por lo menos recordando o avalando lo que hablamos en clase.

Entrevistador: Ya lo último para ir cerrando, le hacemos varias preguntas, como un ping pong: ¿Para qué evalúas en el ISEF? ¿Qué buscas al evaluar? ¿Qué relación tiene la evaluación con la formación del profesional docente/ académico?

Entrevistado 6: ¿Para que evaluó en el isef? Para cumplir con un requerimiento administrativo de promoción o no

Entrevistador: ¿Y si no estuviera esa exigencia?

Entrevistado 6: Esa esa esa la primera que humildemente puedo responder ahora, pero sino justa... y bueno por todo lo que dije al principio, para poder determinar la calidad del proceso, para poder individualizar debilidades y potencialidades, para poder darle mayor peso a determinadas unidades temáticas o contenidos en función del interés y de las necesidades deles estudiante, para eso evaluó, cual otra pregunta?

Entrevistador: ¿Qué buscas al evalúas?

Entrevistado 6: Bueno y... lo que busco es poder determinar el grado de competencia que adquirió el estudiante con respecto a este caso la práctica del entrenamiento, la práctica del acondicionamiento físico básico

Entrevistador: ¿Y qué relación tiene la formación del profesional docente/ académico?

Entrevistado 6: Y bueno la relación es que es una forma de poder objetivar por parte del estudiante que tan preparado esta para llevar adelante la función y como esto es una formación continua si, que no termina nunca bueno que es lo que necesita reforzar, incorporar a sus prácticas para poder ser un mejor profesional más comprometidos, mas responsable, mas competente pero para eso debe evaluarse, debe ser evaluado y debe autoevaluarse, esa es la relación que yo veo

Entrevistador: Y por que evalúas? Osea cuáles son las razones por la que lo haces? Quizás ayuda decir que algunos lo llevaban mas al plano filosófico sobre la formación del docente

Entrevistado 6: Bueno un poco es la reiteración de la primera. Y evaluó porque, evaluó y además promuevo la evaluación en que se evalúen porque es la forma de automejorarme, para evaluar yo tengo que de alguna forma contrastar, nose si medir sea la palabra, algunos no les gusta la palabra medir o comparara, pero si tener una referencia, osea que ten lejos estoy de la referencia. A veces la referencia puede ser otro, yo mismo, o puede ser el deseo mismo de lo que quiero ser bueno que tan lejos estoy de lo que quiero ser? O de lo que quiero hacer? Y por eso evaluó también.

Entrevistador: Y nos podrías decir, no exactamente pero como ¿qué entiendes por evaluación?

Entrevistado 6: La evaluación es una práctica, una práctica que justamente busca responder las preguntas que nos hacemos al momento de, estoy hablando a nivel de conciencia universitaria, al momento de determinar el grado de adquisición de ciertas competencias para poder llevar adelante la labor docente, en definitiva es eso.

Entrevistador: Y ahora si ya lo último, pedirte si te animas a subrayar dos o tres palabras de estas que asocias más con el termino evaluación

Entrevistado 6: Bueno primero aprender, primero lugar, siempre que evaluó aprendo, después motivar, reflexionar... ¿cuantas tengo que utilizar?

Entrevistador: Dos o tres pero bueno si crees muy importante otras márcalas

Entrevistado 6: Bueno evidentemente que acreditar, por su relación con lo administrativo. Sancionar, explicar, juzgar no, exigir no, rectificar no. Seleccionar no...

jerarquizar si

Entrevistador: ¿Que sería para vos jerarquizar?

Entrevistado 6: Y darle mayor relevancia a algunos aspectos que a otros, darle jerarquía osea que esta primero que esta después. Bueno en la evaluación también se da un dialogo. Cuidado porque también una cosa es la evaluación en el rendimiento en el deporte y otra cosa es la evaluación en el ámbito de formación

Entrevistador: Si claro, lo nuestro nos centramos en el ámbito educativo de formación.

Entrevistado 6: Claro, clasificar y seleccionar si estoy en un grupo hice un test los clasifico un grupo con sus necesidades, claro medir. Pero bueno dentro de nuestro ámbito aprender, diagnosticar, jerarquizar, dialogar, comprender, mejorar, acreditar, al menos administrativamente que es una necesidad, reorientar, motivar, reflexionar, básicamente pasa por ahí.

Entrevistador: Bueno muchas gracias por este rato!

Entrevista 7

Entrevistador: ¿Consideras la evaluación como tema importante en el ámbito universitario?

Entrevistado 7: Si pero no prioritario, es importante pero no prioritario

Entrevistador:¿La evaluación tiene algún peso en particular por encontrarnos en un ámbito que formación docente?

Entrevistado 7: Considero los estudiantes deben ser evaluados para ser acreditados como en cualquier otra formación universitaria

Entrevistador:¿Por qué decís que la evaluación es un tema relevante?

Entrevistado 7: Te da un panorama que más o menos te da un vinculo que el docente intenta que el estudiante conozca para ejercer la profesión sea cual sea, como investigador, docente en la escuela, ONG.

Entrevistador:¿Hay algún momento que evalúas más que en otro?

Entrevistado 7: En el caso de la prado evaluó todo el semestre porque voy al territorio y estoy con los estudiantes todo el tiempo y estoy mirando cosas, y bueno como traen cuestiones teóricas a la práctica, y como se relacionan con los vecinos, como llevan adelante las practicas de aula mismo, como llevan adelante el proyecto que se plantearon, además en la práctica docente, tienen en la presentación del proyecto, el escrito, la ficha de registro y el informe final. Tienen dos escritos. Y en caso de judo tienen dos evaluaciones técnicas, de ejecución técnica. Lo que tienen que hacer es la globalidad de la técnica y el nombre, tienen que dar una clase y tienen que presentar un paper. Que

generalmente es un resultado de investigación. Y eso creo que es durante todo el año, porque el tratamiento del conocimiento es durante todo el año también. Entonces hacemos referencia al tratamiento del conocimiento y a veces al momento de evaluación durante todo el semestre.

Entrevistador: ¿Qué cosas acostumbras a evaluar en el ISEF, qué le aporta a tus cursos?

Entrevistado 7: Dos cosas, evalúo conocimiento y es lo que califico, lo que pongo en la libreta, y hay una cuestión que evalúo pero que no va en la libreta, sino que va en mas diálogo en el momento de aula digamos, en relación con el estudiante, a veces dialogamos mucho con los profesores sobre los estudiantes, en lo bueno que son lo bueno que se vinculan o lo malo que son y lo malo que se vinculan. Que tiene que ver con esa relación con los otros actores que hacen a la vida universitaria, a la relación universidad con la escuela, con liceo, con niños, con las maestras ¿no? Eso creo que lo evalúo pero no es algo que tenga resultado que repercuta en la calificación, por lo menos en mi persona. Sé que hay docentes que si, ya te digo, la gente más del normalismo, y de la educación popular, toman bastante en cuenta la cuestión de la actitud.

Entrevistador: Afirmas que evaluar permite valorar el resultado del aprendizaje de los estudiantes, ¿Qué entendés por lo antedicho?

Entrevistado 7: El aprendizaje creo que es inevaluable, eso cuando yo pongo el aprendizaje ahí, es lo que yo considero que el estudiante debe conocer para ejercer o para aprobar en ese momento que yo estoy evaluando, y a lo largo del semestre porque ese conocimiento va jugando también a lo largo del semestre, entonces no es solo en el dispositivo, se pude haber cortado a los 15 minutos.

Entrevistador: Si como objeto de evaluación colocaste el rendimiento del estudiante, ¿con qué significado cargas el rendimiento en el ámbito universitario? ¿Entra la técnica? ¿Cómo se asocia la técnica con la universidad? ¿Cómo entendés ese rendimiento del estudiante?

Entrevistado 7: Bueno yo creo que tienen que ver con lo anterior en el sentido, de que el rendimiento es lo que el estudiante debe conocer para mí, ¿no? O lo que el estudiante expresa en ese momento, tanto en la evaluación o a lo largo del semestre, que yo considero que debería conocer ¿no? Y el ejemplo de la técnica para mí la cuestión técnica no es tanto importante en la eficiencia y eficacia, sino como parte de la cultura de las luchas en este caso, el judo. La técnica es parte del concepto judo, no si es eficaz o eficiente en su aplicación.

Entrevistador: ¿Qué no te parece importante evaluar y por qué?

Entrevistado 7: Las actitudes las evaluó, tengo una valoración sobre eso, pero es mucho más en un diálogo con el estudiante que el traslado a la libreta por así decirlo, no lo traslado a la libreta, es algo más personal y de esto de la experticia profesional, más que de cuestión del conocimiento, no creo que la actitud se pueda, el viejo call digamos, de los años 90, se pueda evaluar como actitudinal. Si la conducta se puede evaluar, se porta bien o se porta mal, de hecho en el proyecto tatami trabajamos con niños que se portan mal supuestamente. ¿Y según qué parámetros se portan mal? Muchos de ellos fueron ritinizados, les daban ritalina. Porque los parámetros de la asociación americana de psiquiatría habían aumentado el parámetro de las enfermedades, según más conductas podían ser más problemas y elaboraron esta nueva patología que es el síndrome de hiperactividad impulsividad ¿no? Entonces en base a eso y en base que la escuela no podía controlarlo se medicalizó el hecho educativo, o sea la misma escuela aconsejaba la ritalina, y aconsejaba mandarlos a proyecto tatami u otros lugares para que se tranquilicen porque la escuela no podía. Es un ejemplo de la cuestión responsalia universidad si se da.

Entrevistador: ¿Qué relación estableces entre la evaluación y la calificación?

Entrevistado 7: Yo creo que ahí está la discusión del conocimiento ¿no? Yo creo que la calificación tiene que estar en juego lo que consideramos en ese momento el estudiante conocía, o en esos momentos. Y a fin de año tiene que haber una globalidad de esos momentos, esa es la relación

Entrevistador: ¿Nos podrías contar una buena experiencia en términos de una buena evaluación?

Entrevistado 7: Yo no soy un buscador de buenas prácticas sino que considero una cosa de construir a deconstruir, en el momento no podría decir que hay algo bueno, algo malo en las prácticas, o sea buenas prácticas, sino digo, a mi me han sido útiles en lo que yo conozco, lo que intento evaluar, lo que yo produzco en relación a eso que enseño, yo me sentía bastante tranquilo con el escrito, creo que ahí, el tip está en hacer buenas preguntas, yo estoy bastante conforme de la evaluación técnica, como parte de la cultura las técnicas. Ahí te estoy llevando a un conocimiento en particular, no evaluar en eficacia, sino en determinado conocimiento, y ahí pongo énfasis en el conocimiento. También con las fichas registros de la prado, las fichas diarias. Una parte son descriptivas, y otras de análisis teóricas conceptuales, relación con teoría, con el proyecto de la práctica, con la clase que tienen que dar los estudiantes, es algo que además es algo que valoran, dicen que en la prado y judo es el único lugar donde no solo le dan clase a sus compañeros sino a otros, y eso está bueno. Con el paper también porque los acerco de alguna manera a

revistas científicas, de arbitraje, tiene una forma de escribir, y hay que leerlos y hay que sacar los conceptos y es un laburito, y me parece que en los deportes en mi formación no fue habitual, y las revistas de información tienen que enfrentarse a otros idiomas. Yo uso en portugués, en italiano, inglés y en español, yo les doy en portugués y en español. Bueno eso son más o menos los dispositivos que utilizo que me siento más cómodo.

Entrevistador: ¿Estos dispositivos son siempre los mismos?

Entrevistado 7: Si, más o menos, los escritos yo no los usaba, en la prado los usamos y creo que se van a instalar. La evaluación técnica siempre fue más o menos la misma. La presentación del paper ya elaborados por otros, no son papaer que tienen que hacer ellos, antes usaba dispositivos de ensayos académicos, no por un tema de cantidad de gente sino por la materia, demasiados dispositivos para la materia.

Entrevistador: ¿Qué relación hay entre los dispositivos de evaluación con tu enseñanza?

Entrevistado 7: Ahí vuelvo a las cuestiones del conocimiento, yo me dedico a investigar sobre determinadas cuestiones que hacen a la cultura que más me interesa, la relación entre cultura popular, cultura de clase, cultura de masas, en este caso particular de las luchas, pero del deporte en general. La evaluación tiene que ver con eso, osea, con el vínculo cultura universidad de alguna manera. Mi pregunta es que cultura trabajamos en la universidad, si es la cultura de masas. Osea, si nosotros enseñamos los deporte de masas, vamos en contra de la educación para la emancipación, eso dicen Adorno, Folkheimer, la escuela de frainfur. Si nosotros enseñamos dispositivos de masas en la escuela, no emancipamos, reproducimos. ¿Cómo producimos otros conocimientos que no sean de masas? Y como inculcarle al otro lo que dice nature. Lo que dice la ansiedad o hambre por conocimiento. Que es lo que hace con eso que circula entre nosotros. Y bueno, me parece que la entrada de docentes nuevos, formados en investigación, hace un poco eso, que tengan un poco de hambre de conocer algo que no conocen. Porque para mí el conocimiento no solo se produce científicamente, pero la universidad es un lugar privilegiado para producir científicamente, y está anclado en la pregunta, el avocar la falta, en que las cabezas nuevas pueden evocar muchas faltas.

Entrevistador: ¿Qué pasa luego de llevar a cabo una evaluación?

Entrevistado 7: Y bueno, no. Por ejemplo, enseñó sotogari, pero sotogari después lo usamos todo el tiempo, no? Es una de las técnicas, y en la lucha lo usan, estamos con el cuerpo, obviamente con la palabra, estamos evocando constantemente. Y en la prado, los conceptos, como participación, comunidad que evaluamos en el escrito, participan todo

el tiempo, el conocimiento participan todo el tiempo, le estoy dando vida al conocimiento. No es que en un momento pasa y se fue. De hecho en el informe final tienen que traer esos conocimientos a la reflexión y en las fichas los tienen que traer también

Entrevistador: ¿Elegís la evaluación en función o relacionada al contenido de tu enseñanza?

Entrevistado 7: Si, a veces no, al conocimiento. Cuando elijo los paper muchas cosas que plantea no están dentro de mis contenidos ni siquiera de mis paradigmas que manejo, están dentro de otros abanicos. Ni siquiera están dentro del programa del curso a veces, pero la función de trabajar sobre el paper es trabajar sobre esos, sobre la posibilidad de producir conocimiento, si hay otras formas de ver las cosas. Creo que es mucho más interesante presentar las corrientes que profundizar en una cuando hablamos de formación de grado. Cuando sea maestría, doctorado o posdoc, ahí sí se puede profundizar sobre uno. En la universidad pasa mucho que los docentes dicen que la cultura es esto pero, ¿según quien? La corriente objetivista, subjetivista, latinoamericano, ¿según quién la cultura es esta? Cagigal dice esto, según qué momento, lo mismo con Foucault y Bourdieu. Según en qué momento, que libro, me parece más interesante presentar un panorama y después cuando uno investiga selecciona que decir la cultura es esta, porque la cultura no se dice es esto, es esto para mí.

Entrevistador: ¿Cómo participa el estudiante en la elaboración del dispositivo? Si es que lo hace.

Entrevistado 7: Si lo he hecho, considero que del otro lado hay un docente que va a evaluar y me parece que de alguna manera tiene que participar de pensar cómo va a evaluar, no les he dado mucha participación tampoco no? Pero si en el caso de la prado ellos evalúan su propio proyecto y pueden evaluar el conocimiento ahí a quienes les están dando clase. Pero generalmente no les doy mucha participación en el dispositivo que yo hago porque bueno, la posibilidad de la doble falacia, por un lado hacerles creer que ellos participan en la construcción de una evaluación y por otro legitimar eso en la universidad. Varios ejemplos de la plataforma virtual sucedía eso pero en realidad no sucedía. Tengo otros ejemplos de acá que hablan de evaluación participativa pero que en realidad evalúan lo que el docente conoce, o no escapa a lo que el docente conoce.

Entrevistador: ¿Has evaluado de forma similar desde tus inicios dictando cursos en el ISEF? En caso de que no, ¿cuáles fueron los motivos? Y si la masividad en la matrícula ha afectado en algo.

Entrevistado 7: No no, en caso de judo no, no sabría. Me tendría que suceder, no lo pensé

nunca. Como es una optativa practica, hay que pensarlo con luchas, que sería entre dos años, que está en el plan 2017 en departamento de prácticas corporales. Si, evalúo igual

Entrevistador: ¿Qué vínculos tienen las funciones universitarias como la enseñanza, la investigación y la extensión con la evaluación?

Entrevistado 7: La extensión aporta un conocimiento que en la formación universitaria tradicional no estaba, es toda la relación universidad sociedad por un lado, es decir, cuando se produce un conocimiento y el profesional lo trabaja, como eso se relaciona con la sociedad, puede ser con una visión existencialista que es una visión más antigua, puede ser con una visión de transferencia tecnológica, es decir, yo produzco algo acá y se los paso a los profes de primaria para que lo usen, o lo produzco acá y lo usan para calentar las casas de forma más barata y más eficiente. Porque en esas casas no hay calefacción por cuestiones económicas no pueden. Y una tercera vertiente es una coproducción de conocimiento de que el otro pueda participar de alguna manera en la producción de conocimiento, que ahí también pueden funcionar una serie de falacia de una construcción de la evaluación también pero bueno

Entrevistador: ¿Cómo se pueden llevar a cabo las tareas de investigación y extensión directamente en los dispositivos?

Entrevistado 7: Cuando hay conocimientos que circulan uno puede ponerlos en juego en sentido que presenten diagnostico un proyecto, un informe, que tenga que ver, que enlace las investigaciones presentes, que enlace que el estudiante plantee hipótesis para investigaciones al momento o al futuro, que pueda relacionar conocimiento que están puestos en la materia, que a su vez esos conocimiento que están puestos en la materia, y que a su vez y esos conocimientos puedan relacionarlas con las cuestiones sociales que están puestas en juego ahí. Yo creo que en judo se da porque digamos nosotros presentamos una serie de paper, yo presente una serie de conocimientos, y los chiquilines dan clases, hay una cuestión de integral, hay una cuestión del integral cuando vienen los estudiantes de psicología y empieza a hablar de una serie de cosas por ejemplo la pregunta del cuerpo a cuerpo, digamos, porque hay niñas y niños uno arriba del otro. Esta cosa de erotizar la practica todo el tiempo, y si, los adultos somos los que lo erotizamos, los niños a medida que van llegando o acercando a la adultez erotizan, porque nosotros los erotizamos, porque un niño de 4 años se sube a otro no están pensando que teniendo relaciones, somos nosotros que vemos con nuestra cabecita eso, entonces bueno, entran en juego un montón de cosas. En el momento de dar clase, los estudiantes de isef les enseñaron técnicas a las estudiantes de psicología y no fueron a enseñarles a los niños, y

los niños se quedaron mirando.

Entrevistador: Enumera de forma sintética que características tienen que tener las propuestas de evaluación en el ámbito universitario

Entrevistado 7: La evaluación tiene que estar vinculada a la investigación y la extensión obviamente, en dos cosas. En la profundización del conocimiento y a la aplicabilidad de ese conocimiento, o sea, me interesa evaluar conocimiento por esas dos cosas. Porque tienden a cierta profundidad o tienen cierta aplicabilidad

Entrevistador: ¿Para qué evalúas en el ISEF?

Entrevistado 7: Y bueno, también dos cosas porque yo te decía que evaluaba dos cosas, conocimiento y. Yo no sé si sería evaluar, pero entrar en diálogo con el estudiante, entrar en relacionamiento con los otros, no lo califico. Creo que ahí hay una responsabilidad social del docente, de vincularse con otros docentes y con un estudiante que aspira a ser docente, y que de alguna manera está aprendiendo esta bueno decirle cosas, porque supuestamente esta institución es la que puede decir cosas de educación física, decir cosas a los estudiantes de educación física no va solo por el lado del conocimiento sino otros parámetros que están ahí en juego en el momento educativo, es un momento político también, eso tiene relación con mi formación política obviamente. Para mí estar en la universidad es también autonomía, cogobierno, integralidad de funciones, entonces eso se pone en juego en la enseñanza y en la hora de la evaluación. Un poco eso, el estudiante reflexione la relación con los otros, en la prado y en judo. Y que se vincule con un conocimiento que a mí me interesa, por eso lo elegí.

Entrevistador: ¿Por qué evalúas en el ISEF?

Entrevistado 7: Hay una parte de obligación de lo administrativo, y para reafirmar conocimiento, me parece que de alguna manera en la evaluación lo que hago es reafirmar que eso me interesa e intentar reafirmar que le estudiante por más que el estudiante hace lo que quiere con eso, pero ta.

Entrevistador: ¿Qué entendés por evaluación?

Entrevistado 7: La evaluación en la mirada que yo me había formado, es una comparación entre referente y referido, y a mí me habían generado muchas dudas. Y después leyendo un poco más, sobretodo sobre enseñanza y sobre epistemología, se me había puesto un poco más en duda esta cuestión de comparación entre referente y referido, me parecía algo muy mecánico, yo percibía algo muy mecánico, muy mensaje receptor. Y vi que la construcción de un referente, para mí es en torno a lo que el docente conoce, es muy probable que haya una falacia, el coconstruccionismo, es una falacia bastante

criticada, no solamente por la teoría crítica sino todas las escuelas que vienen después, Stanford, Chicago, estudios subalternos, la escuela nueva es muy criticada también, entonces ahí me di cuenta que la evaluación tenía que ver más con el conocimiento que con los modelos, que me parece más interesante, más que con la construcción del referente, bueno con una serie de conocimiento que tienen que ponerse en juego y más como parte de la enseñanza, parte de esa reafirmación de la enseñanza, más que ver que sabe el otro.

Entrevistador: ¿Quiere agregar algo?

Entrevistado 7: Es muy interesante que investiguen y que me parece que estas investigaciones tendrían que recaer sobre la enseñanza de grado sobre todo, que se empiecen a usar en los cursos porque creo que se han hecho cosas muy interesantes que no se usan en los cursos porque los docentes seguimos cómodos, es decir nuestro ego no nos permite utilizar cosas producidas por los estudiantes por ejemplo.

Entrevista 8

Entrevistador: ¿Cuál ha sido tu formación académica en general? Y en evaluación.

Entrevistado 8: Mi formación, bueno, mi primera formación de grado que terminé fue educación física, después, mi segunda formación de grado fue la licenciatura en ciencias de la educación en Facultad de Humanidades. Después hice una maestría en enseñanza universitaria y ahora hace un año y medio terminé el doctorado en ciencias humanas en Brasil. Hasta la maestría estuve con temas de educación, propiamente. Ya en el doctorado no, me corrí explícitamente, a propósito a digamos, no quería hacer un doctorado en educación, quería hacer otras cosas. De hecho trabajé con temas de filosofía y política. Y la evaluación estuvo presente hasta la maestría de una manera, como en cualquier otro estudiante, o sea, estuvo en los cursos, en los cursos de formación de grado de educación física, en los cursos de la licenciatura en educación (FHCE) aparece todo el tema de evaluación pero, no había un curso específico de evaluación. Y en la maestría probablemente hubo, se trató el tema,, creo que hubo una optativa, una cosa así, un seminario, algo así. Y yo no lo hice porque no era lo que me interesaba, digamos.

Entrevistador: ¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional desde que te recibiste hasta hoy?

Entrevistado 8: Trabajé, ya siendo estudiante de ISEF, como profesor digamos, aunque no tenía el título, como pasa muchas veces, en clubes, en clubes de barrio, en fin. Después empecé a trabajar en colegios y trabajé hasta..., yo me recibí de profe de educación física en mayo del 96. Y trabajé como profe de educación física, con clase de educación física, más o menos, no me acuerdo exactamente, hasta el 2008, 2009 por ahí, no me acuerdo

exactamente. De ahí para adelante me empecé a dedicar al ISEF y a la facultad de humanidades, que es mi otro trabajo dentro de Udelar. Y desde hace unos meses, de marzo de este año, 2017 entré a lo que se llama en la universidad el régimen de dedicación total, que es un régimen en el que te mejoran un poco las condiciones de trabajo, salariales incluso, dentro de la universidad, pero que no te permite tener otro trabajo. Entonces estoy dedicado full time a la universidad. Full time no, porque quiere decir otra cosa, dedicación exclusiva. Full time significa todo el tiempo, pero estoy 40 horas por semana dedicado a la universidad.

Entrevistador: ¿Cómo se distribuyen esas horas en la enseñanza?

Entrevistado 8: En el ISEF es el 30 % de las horas, yo tengo 20 horas acá y 20 en humanidades. Por lo tanto acá son 6, 7 horas por semana. Y en humanidades no se maneja así, en humanidad se maneja un curso de 4 horas semanales, 4 horas por semana todo el año.

Entrevistador: ¿consideras a la evaluación como un tema importante en tu trabajo en la universidad?

Entrevistado 8: Sí, es importante en la medida que te... que son insumos para rectificar, para ratificar lo que estás haciendo. Digamos, es un momento de la reflexión sobre lo que hacés, o de valoración, en fin. No considero que la evaluación sea algo que uno hace un día específico sino que es algo que hay muchas cosas que se evalúan más o menos espontáneamente. Lo cual no quiere decir, para mí por lo menos, con menos rigor o sin ningún criterio conceptual. Porque por más espontánea que sea, si vos estás funcionando en un marco conceptual, tenés presentes ciertas categorías. Pansas lo que sería evaluar digamos con esas categorías. ¿Se entiende?

Entrevistador: ¿Hay algún momento del semestre que evalúes más?

Entrevistado 8: Claro, vos sabes que ahora me haces pensar.... Creo que no hay momento que se evalúe más, sino que hay distintas evaluaciones en distintos momentos. Lo parciales con los estudiantes es una forma de evaluación. Por ejemplo, yo di el curso de teoría de la educación con tres docentes ayudantes este año, primera vez que se daba en el plan nuevo (2017). Y todas las semanas, todas, ellos llegan a mi clase, aparte de tener sus prácticos, ellos iban a mi teórico como parte de la formación también, son docentes grado1. Y después de la clase, siempre, todas las clases de los lunes, nos quedábamos 20 minutos o media hora conversando sobre lo que fue la clase, el programa, ¿entendés? Había como una cosa... eso también para mí es evaluación. Tenía que ver con lo que se había hecho, una evaluación de lo que se había hecho, para ver cómo seguir. Y

también tenía que ver con la formación de estos docentes grado1, docentes que después iban a los prácticos. Quiero decir, hay evaluación en los estudiantes, hay evaluación de lo que uno hace. Hay evaluación de lo que uno hace con sus compañeros de trabajo, sus ayudantes.

Entrevistador: ¿Y a tus estudiantes?

Entrevistado 8: Lo que pasa es que ahí tenés dos cosas, que las formas habituales institucionalizadas de la formación, a todos sus niveles, desde la escuela hasta la universidad, exige: pruebas de rendimiento académico, en todos los niveles. Varían las características, serán de una manera o de otra. Pero en todos los niveles vos tenés desde de primer año de escuela, sino antes, hasta el doctorado, tenés pruebas de rendimiento. Y eso varía mucho, yo voy a decir y no me preocupa en absoluto que quede grabado, al contrario, lo voy a decir explícitamente. A veces es un elemento distorsionador. Por ejemplo, yo ahora estoy dando el seminario de tesina en la licenciatura. Tengo 8, 9 estudiantes. Entonces yo, por mis formas de evaluación, no tengo ni que pensar mucho la evaluación con ellos, lo que hago es acompañar un proceso de investigación, me imagino que te das cuenta lo que te digo porque vos estás haciendo esto ahora. Entonces la evaluación ¿qué es?, es ir con ellos.

Entrevistador: ¿Cómo es la evaluación en otras tesinas?

Entrevistado 8: Yo he probado muchas cosas, hasta hice eso en un momento, pero me di cuenta que no me servía para nada a mí, por ahí a otro le sirve. Entonces prefiero centrarme, y en todo caso lo que he pedido es, por ejemplo, en el primer parcial, un borrador del proyecto, el segundo un avance del proyecto y el trabajo final es el examen. Eso es un ejemplo, pero después tuvimos que corregir 800 parciales de teoría de la educación, eso es una locura, ¿cómo corregís eso? Sin que no se torne algo tedioso, por supuesto, pero aparte mecánico, mecanizado y completamente imposible de singularizar porque vos estas corrigiendo ahí, imagínate haciendo una devolución a cada uno de los 800, como le haces a los 9 estudiantes de seminario de tesina, entonces obviamente ahí lo que tenés que pensar es otro dispositivo, no hay vuelta, no hay vuelta.

Entrevistador: ¿Cómo es teoría de la educación?

Entrevistado 8: Fueron dos parciales, no me acuerdo ahora la verdad, el semestre pasado estuve a cargo de 4 cursos. Seminario tesina, teoría de la educación, pedagogía de la ed. Física en el ISEF. En Humanidades doy una optativa: introducción a los estudios de la educación del cuerpo. Si bien eran lugares distintos, en mi cabeza estaba dando 4 cursos, entonces en mi cabeza era una locura. Tratando de pensar la especificidad, por ejemplo

en el curso ese de Facultad de Humanidades, de introducción a los estudios de educación del cuerpo, hice dos parciales, el primero, porque el reglamento te lo exige, el primero fue un parcial presencial obligatorio de control de lectura. El segundo no, fue más sobre el final del curso un trabajo domiciliario en el cual propuse una consigna de trabajo para que los tipos escribieran 4 o 5 páginas usando la bibliografía del curso, porque me interesaba más que produjeran, aunque cierto que en el parcial escrito presencial hay producción, pero de otro tipo digamos. Y esa modalidad, de nuevo, en un curso con 800 estudiantes, no lo puedes hacer. Yo lo hice ahí porque tenía 20. Podía leer 20 trabajitos de 5 páginas. Obviamente yo no leí los 800 parciales, porque éramos varios, pero leí 100 por lo menos. Corregir, y aparte tenés los líos, nunca me había pasado hasta ahora, de que el parcial es el mismo para todos pero después corregimos, cada uno corrige un porcentaje y entonces es inevitable que las correcciones sean distintas. Entonces uno le puso 7 y el otro le puso 8 y el otro le puso 6, personas distintas califican distinto. Entonces se conversa sobre los parámetros y los criterios como para tratar de achicar ese margen pero siempre ese margen va a estar ¿no? Cuando eran 25 por grupo yo conocía a todos y a cada uno. Y entonces se generaba una cosa que por un lado estaba buena, porque era una cosa súper próxima, pero por otro lado no estaba tan buena. Corregías un parcial y no lo querías matar al estudiante porque lo conocías, entonces no ponías una nota para que recurse sino para que dé el examen, y así ese tipo de ponderaciones. Nunca me paso al revés, de querer matar a alguien. La masividad tiene una ventaja, que vos no conoces al estudiante más que por lo que el nombre que está en el papel, entonces pones la nota que consideras que está escrito allí.

Entrevistador: ¿Cómo es eso de cambiar los nombres?

Entrevistado 8: Porque no quería corregir y que me pese el juicio informal. Entonces yo lo que hacía era que en la hoja en la que los estudiantes hacían el parcial ponía un número y el parcial iba sin nombre y en una hoja aparte iba el número con el nombre. Entonces esa hoja la cerraba y la dejaba hasta que corregía los parciales, después que corregíaabría la hoja y pasaba las notas, y me llevaba sorpresas.

Entrevistador: ¿Incluís a las/os estudiantes en la construcción de los parámetros?

Entrevistado 8: Sí; pero ¿sabes qué pasa con eso? Me parece que en algún punto la evaluación también tiene algo de, para decirlo de una manera rápida, algo de instancia objetiva, y es un punto de quiebre entre el estudiante y el docente, pero no porque sea una cosa de tipo de jerarquías o de poder, sino porque justamente es un momento en que el estudiante presenta lo que sabe y no se puede autoevaluar, yo no creo en la

autoevaluación. Lo que sí se puede conversar con los estudiantes, siempre, si el mecanismo estuvo bien, si el resultado, porqué, etc. Nos pasó en PEF, que trabajaba con otro colega Juan Muiño, que es un crack, un crack. Y yo le decía a Juan, bo a nosotros lo que nos interesa es que los gurises aprendan, o sea, el parcial tiene que servir para eso. A mí, si nosotros le ponemos un 2, 5 u 8 tanto me da, la nota no es una calificación de la persona, la nota es una calificación de un trabajo que se hizo en un momento determinado. A nosotros lo que nos importa es que aprenda. ¿Hay una correlación entre lo que ustedes aprenden y la nota se sacan en un parcial? Eso es difícil de establecer. No sabés. Pienso en mi propia experiencia: alcancé un doctorado en una universidad federal brasileña y en mi vida de estudiante tuve pésimos parciales. Y perdí exámenes, y tuve otros muy buenos, es decir, a veces es como muy aleatorio eso. Ahora, de todas maneras no se trata de negar toda relación, el parcial algo dice, algo dice. ¿No? Por algo también me ha pasado... nombraste a Franco, Franco fue estudiante mío. ¿Cómo descubrimos que Franco era un tipo inteligente? por sus parciales, por sus intervenciones en clase, es un poco así, hay gente que hace unos parciales que decís “este anda bien”.

Entrevistador: ¿Qué cosas acostumbras a evaluar en el ISEF?

Entrevistado 8: Mirá, es cierto que eso me cambió un poco desde la masividad. Porque no es lo mismo dar clase para 25 y conocer a cada uno e incluso poder escuchar a cada uno en clase y a dar clase con 800, que es cierto, no das la clase para 800 juntos y toda la cosa, pero ta, el volumen pesa ¿viste? Entonces ahí lo que quiere decir rendimiento, quiere decir, vos pusiste una prueba y con una pregunta o con una consigna que lo que busca es ver si el estudiante es capaz de construir una respuesta con consistencia conceptual, con coherencia interna y claridad gramatical. No mucho más que eso, eso no permite medir si el estudiante es inteligente si no es inteligente, es otra cosa. Es simplemente medir, porque es eso, es medir. Si el estudiante fue capaz de hacer eso en ese momento. Y con la masividad la preocupación que a mí se me viene es la siguiente: hay un mínimo de conceptos que el que está haciendo esta carrera los tiene que manejar, no para que los sepa de memoria y repetirlos como verdaderos; sino porque son los conceptos que hacen parte del campo y como tales, si querés formar parte de ese campo, tenés que conocer esos conceptos. Después varía mucho según los distintos cursos, como te decía al principio, el seminario tesina, es otra cosa. Aparte, ponéle, lo que más me gusta es orientar en investigación, es mi tarea preferida dentro de la universidad. Di el seminario el primer semestre, toda la parte teórica y ahora estamos con tutorías, orientaciones. Hoy por ejemplo tuve dos, una hora cada una, está buenísimo. Hay buenos trabajos. Hoy estuve

una hora con el estudiante conversando de su trabajo. Es una situación ideal realmente. Osea, puede ser mejor incluso, pero para nuestro contexto actual es ideal. El tipo me mandó su proyecto, sus avances del proyecto, un documento de unas 20 páginas, lo leímos, osea, yo lo había traído leído, señalado algunas cosas, comentamos qué más podía leer sobre ese asunto, entonces claramente son instancias distintas.

Entrevistador: ¿Cuál es la relación entre la tarea docente, la enseñanza y la evaluación?

Entrevistado 8: Vos sabés que estoy repensando eso este año, justamente. Porque volví de Brasil el año pasado. Había estado más de tres años afuera y cuando me fui no había la masividad todavía, era otro ISEF. Estoy a favor de la masividad, de hecho fui de los primeros que la promovía acá hace como 15 años. Pero claro, cuando vine me enfrenté con eso y me está haciendo repensar esto, los parciales, para qué sirven ¿no? Es evidente, voy a decir una cosa, en el fondo una boludez. Vos lees los parciales y algún indicador de cómo diste las clases tenés. Si hubo un tipo de respuesta que se repite, y que se considera mal respondida o incorrecta, entonces puede indicar que el tema evidentemente no estuvo bien trabajado, porque no puede haber habido tantas veces la misma respuesta incorrecta, ¿viste? O no puede haber sido tan floja esa respuesta, tantas veces. O este tema estuvo bien trabajado, porque las respuestas eran consistentes o que se yo, eso, a mí me sirven para... no tengo un protocolo, no tengo, no soy sistemático en eso, no saco notas, no. Es una cosa que hago espontáneamente, que cuando estás con otro se facilita porque conversas, lo que no te acordás vos se acuerda el otro, en ese sentido trabajar solo es como, es muy problemático, siempre es mejor trabajar con otro, no hay vuelta con eso, no hay vuelta, sí.

Entrevistador: ¿Hay algo que no te parezca importante evaluar en el ISEF, en la universidad?

Entrevistado 8: Yo no sé si es que no me parezca importante evaluar, sino repensar, como la famosa evaluación de procesos, qué quiere decir eso ¿no? Qué es un proceso, eso lo podes hacer en una tesina. Y así todo tampoco estoy de acuerdo, porque el resultado final, voy a decir algo que suena un poco violento, lo que importa es el resultado final, el trabajo de tu tesina es buena o no es buena, no va a ser más buena porque vos eras muy malo al principio y vos mejoraste mucho. Me interesa ser claro en esto. Hay muchas cosas en el medio, lo que importa en tu tesina es un buen resultado en un trabajo de investigación o no; es cierto, si el estudiante arranca con muy pocos elementos para hacer una investigación y termina con una formación que decís, este gurí puede hacer una investigación, esta buenísimo, pero eso no hace mejor a la tesina, al resultado, al producto,

eso no lo hace ni mejor ni peor, ¿entendés? Por eso ahí prefiero decir que evalúo el trabajo y no al estudiante, ese es el asunto que quería hacer precisión, yo evalúo al trabajo no al estudiante. Obviamente alguien va a decir, cualquiera puede decir, la nota es para el estudiante. Sí claro, porque lo que se acredita es su formación, al que se le va a dar el título es a él, pero la evaluación no es a la persona, sino al producto que logra esa persona.

Entrevistador: ¿Qué relación estableces entre la evaluación y la calificación, la acreditación?

Entrevistado 8: Eso es complicado, la verdad es que últimamente viene siendo medio así, sí. Porque de nuevo. Por lo menos en los cursos en los que...excepción seminario tesina, en los demás cursos viene siendo medio así. No le he encontrado la vuelta para que sea de otra manera digamos.

Entrevistador: ¿Si no hubiese calificación, evaluarías?

Entrevistado 8: Lo que pasa que, ¿para qué evaluarías? En gran parte, el dispositivo de evaluación en los sistemas Educativos, tienen que ver con la acreditación y con ningún otra cosa. Si no vos no tendrías que evaluar a nadie, suponte que no acreditáramos ¿cómo se forma la gente? Viniendo a mi grupo de investigación, ¿qué hace en ese grupo? Participa de las discusiones, trabaja con las lecturas de la línea, se incorpora de a poco en los proyectos de investigación, hace las tareas más simples y luego las tareas se empiezan a complejizar. Hasta llegar a estar al frente de un proyecto de investigación, es cierto, dicho así se puede pensar que necesariamente haya evaluación, pero no en el sentido de acreditar a nadie. Acreditar formalmente a través de un certificado ¿no? No habría que calificar a nadie digamos, en el sentido de poner un número, sí habría que califica a alguien en el sentido de, es decir no habría que calificar a alguien, sin que ese alguien se califique en su proceso de formación, ¿se entiende la diferencia?

Entrevistador: ¿Y si entendemos a la evaluación como una instancia de aprendizaje?

Entrevistado 8: ¿Sabés qué pasa? Yo lo que no me creo al final, no me creo, es que efectivamente la modalidad habitual de evaluación que hacemos, por supuesto hay matices, hay gente que será más prolija que otra que se yo, sea realmente un indicador de lo que el estudiante es capaz de hacer, por eso te decía hoy. ¿Qué me dice un parcial?, lo que el estudiante fue capaz de hacer en ese momento, con esos materiales, etc etc. Entonces desconfío de esos procedimientos ¿entendés? Que desconfío no quiere decir que me parezcan inútiles, sino que solamente desconfía, y que desde mi punto de vista personal estrictamente, creo que es conveniente mantener esa desconfianza ¿no? De no

creerse que vos con ese parcial estás solucionando la evaluación, de lo que un estudiante es capaz de hacer, la evaluación parcial es, en el fondo, un criterio de discriminación, discriminación no en el sentido moral, sino de quiénes están por encima del mínimo de rendimiento aceptable en esta institución (que no se sabe muy bien cuál es!) y quiénes por debajo, ¿ta?

Entrevistador: ¿Cuáles son los pros y las contras de los dispositivos que utilizas más al evaluar?

Entrevistado 8: Empiezo por las contras que son más fáciles. Las contras, voy a empezar por la más fácil de todas. Los estudiantes tienen una caligrafía que viene cada vez peor, de cada 100 parciales que lees, 60 es como, vas remando en dulce de leche para entender lo que escribieron, es una pavada pero importa, porque al final vas leyendo y te agota. El segundo problema que ya es un poco más complejo, a veces el estudiante no discrimina entre su opinión personal y el concepto del autor. Y ahí se complica, porque el estudiante te dice, profe yo puse y no, vos pusiste lo que vos opinabas, ¿qué dice el autor? Entonces he ido cambiando de parecer, y en los últimos años antes del parcial les digo, miren lo que importa es que ustedes sepan articular conceptos y en algunos casos he dicho, rayando en lo grosero, la opinión de ustedes no nos importa, todo bien pónganlas si quieren, pero yo no puedo evaluar tu opinión, no puedo poner una nota a tu opinión, sí puedo arriesgar una calificación sobre si hay precisión conceptual en lo que vos decís o no hay precisión. Ahora, si a vos te parece que está bien o está mal lo que dice Pierre Bourdieu... osea no sé, igual es una instancia que yo considero muy formativa, sobretodo en EF, porque somos muy proclives a opinar de todo, entonces, encajar ese tipo de planchas (hablando mal y pronto) ayuda a ubicar cual es el parámetro de lo conceptual y cuál es el parámetro de la opinión, a mí me ha servido.

Ya no hago más preguntas “de reflexión personal”, pongo preguntas que permiten incluir la reflexión pero que sí o sí tiene que estar el concepto puro y duro.

Entrevistador: El número de las calificaciones de los estudiantes, ¿modifica tu tarea docente?

Entrevistado 8: De hecho, ya te digo, lo hemos hecho, miramos así, decimos qué paso, ahora nos vamos a juntar a pensar los cursos del año que viene. En función de lo que han sido los exámenes por ejemplo, sí, sí.

Entrevistador: ¿La masividad altera tu enseñanza y/o tú forma de evaluar?

Entrevistado 8: En mi enseñanza modificó, porque es una cosa más impersonal, una cosa

que la verdad en el fondo no me gusta, pero por una cuestión de gusto, es que yo ya no conozco a los estudiantes, yo me los cruzo por ahí y no sé quiénes son. El otro día me crucé a unos en el centro, profe no sé qué, para mí nunca los había visto, y ta habían sido alumnos míos qué sé yo. No me gusta, pero es una cuestión personal. Reconozco que eso tiene una ventaja también, que es lo que te decía hoy, de que el compromiso afectivo con el estudiante no te condiciona a la hora de poner calificaciones ¿verdad? Porque para mí hay una ruptura radical entre lo que se llama lo pedagógico y la enseñanza propiamente dicha. Yo creo que en la universidad lo que importa ahí es la mediación del saber, no de las personas digamos.

Entrevistador: ¿Qué peso tiene la participación en la calificación?

Entrevistado 8: Reconozco que hay una cosa que nuestra profesión como profe exige todo eso. Y yo sé, le creo a la gente de buena fe digamos, sobretodo a los profes más veteranos que son de otra generación, que le rompen las pelotas, perdón por la expresión, ver como los profes son impuntuales, faltan sin avisar a trabajar ¿no? cuando ya entran al mercado de trabajo. Es cierto, no es una buena imagen a dar. Ahora, que eso tenga que ver con lo que nosotros hacemos acá en la universidad es otra cosa, esos son cosas que cada persona resolverá en su trabajo

Entrevistador: ¿Cuándo eran menos alumnos evaluabas distinto?

Entrevistado 8: La verdad que los dispositivos no eran muy distintos. Lo que si había eran más ocasiones de sentarte con cada estudiante o por lo menos con más estudiantes a conversar sobre cómo le había ido, a ver sus parciales. Lo hicimos ahora igual, en examen de teoría de la educación siguen viniendo, el otro día estuve con dos estudiantes que habían perdido y lo querían ver, estuvimos conversando ahí sobre el examen, todo bien. Pero era eso lo que permitía digamos, el dispositivo no cambio mucho, lo que cambió más fue el que yo haya cambiado y haya recortado el lugar de reflexión en un parcial, no tuvo que ver con la masividad, tiene que ver con esto que te decía de la distinción entre el conocimiento y la opinión, que me parece que tiene que ser radical. Porque la opinión no se puede evaluar digamos.

Entrevistador: ¿Qué vínculos hay entre la investigación y la extensión con la evaluación?

Entrevistado 8: Bueno, no sé si lo que te voy a decir tiene que ver con eso pero, una cosa que hacemos en la línea de investigación es, cada tanto, captar estudiantes. Porque las líneas de investigación se alimentan por los estudiantes que van ingresando. Y ahí hay un, no sé, una evaluación en un sentido genérico. Tal estudiante me parece que anda bien

y lo invitas a tu línea de investigación. No le haces una prueba para ver si viene, lo invitas porque lo viste en alguna ocasión con algún buen desempeño académico, y genéricamente eso es una evaluación también, evalúas eso ¿no? Claro que eso es más fácil de ver ahora en seminario tesina

Sin ser seminario tesina no, porque es una locura para corregir también, sin chance. Aparte hay una cosa que no nombré, no sé si salió, no sé si estaba previsto en las preguntas, que está toda la dimensión propiamente laboral de las condiciones de trabajo. Corregir parciales lleva mucho tiempo. Cuanto más te detenés, más prolijo querés ser en la corrección, más tiempo te lleva. Los estudiantes a veces se incomodan con razón, con toda la razón, porque demoramos mucho en corregir. Pero claro, en mi caso estuve a cargo de 4 cursos y los parciales, días más días, menos van coincidiendo. Cuando querás acordar tenés que corregir parciales de 4 cursos. Entonces ¿por qué te digo esto? Porque si pudiéramos mejorar los mecanismos de evaluación, eso incluiría acompañar mejor al estudiante en su formación académica y tal. Eso va de la mano de las condiciones de trabajo también. Es decir, que vos tengas tiempo real para corregir, para devolver y para conversar con el estudiante, etc. Que no lo tenemos.

Entrevistador: ¿Y qué harías al respecto?

Entrevistado 8: Sí, más docentes o menos horas de clase por docente. Yo di mucha clase el semestre pasado, espero no repetir porque no fue buena la experiencia, espero que no, no podés dar 4 cursos en un semestre. Traté de no perder la claridad pero es cierto que ta, es cierto que no puedes hacer 4 cursos y aparte, no tengo ningún problema en reconocer, aparte de los 4 cursos al que más le vas a dar bola es al que vos más te gusta. Eso es como inevitable. Le ponés las pilas a uno y a las otras tratás de hacer prolijo pero no le ponés las pilas que le pusiste al otro que te gusta.

Entrevistador: ¿Para qué evalúas?

Entrevistado 8: Bueno eso ya estuvo un poco dicho. En resumen yo diría que hay tres cosas, si no me equivoco, la primera es que: me lo exige la institución formalmente por sus dispositivos de acreditación y legitimación burocrática. La segunda, porque considero que eso es parte del proceso de entrada de nuevos miembros a un campo profesional el cual yo estoy involucrado. Y la tercera es porque cuando uno tiene, como en mi caso, la investigación como prioridad en su actividad académica, siempre estás queriendo identificar un Suarez y un Messi en la investigación.

Entrevistador: ¿Qué relación existe entre el profesional con el docente – académico?

Entrevistado 8: Todos estos profes jóvenes que están ahora, que son un montonazo, Andrés, Juan, Ignacio, Inés, son todos gurises que no hace tanto fueron estudiantes del ISEF con un perfil académico bien marcado, que hicieron o están haciendo formación de postgrado, y surgen de ahí. De que teníamos en el ISEF un grupo de investigación que se llamaba GPEPI (Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física, 2004-2016), que ya no existe más, yo los invitaba, fulano tenemos un grupo, ¿no querés venir? Captación de gente con interés y con condiciones para la investigación. Eso después tuvo un proceso natural, hay gente que vino, no se sentía cómoda, no le rindió, se fue. Aparte de nosotros invitar explícitamente, el espacio siempre está abierto, así que si alguien me dice que quiere venir, bienvenido.

Entrevistador: ¿Por qué evalúas en el ISEF?

Entrevistado 8: Me cuesta distinguirlo de para qué, te respondería casi que lo mismo. Ahora quiero y trato de cumplir con lo que la institución me exige burocráticamente, quiero ser prolijo en eso, no siempre lo consigo. Quiero y trato de cumplir con que el campo de profesionales de EF sea un campo con la mejor formación académica posible. Y por supuesto quiero que se desarrolle la investigación, porque no deja de estar con esos dos anteriores, porque también creo que ese campo profesional solamente se va a consolidar si se consolida académicamente el campo. Y esa consolidación académica viene de la mano de la investigación y de los posgrados. Osea, en algún punto esos tres niveles que te estoy contando están relacionados, en fin

Entrevistador: ¿Qué elementos deberían de aparecer en tus propuestas de evaluación?

Entrevistado 8: Los conceptos establecidos, significa que si yo te pregunto qué es el habitus, no me digas, me parece que el habitus es. No, el habitus está establecido por Pierre Bourdieu, de tales características en tal texto

Entrevistador: ¿Cómo definirías a la evaluación?

Entrevistado 8: A ver, no quiero hacer una cosa muy rebuscada, creo que lo dije casi al principio cuando empezamos a conversar. Evaluar es pensar sobre lo que estás haciendo para rectificar o ratificar lo que estás haciendo, para corregir o para seguir. En general es las dos cosas no? Hay cosas que rectificas y cosas que ratificas. Este, me parece que es eso.

Entrevistador: ¿Algún comentario?

Entrevistado 8: No, no, no, creo que hablamos bastante, si me gustaría leer los resultados. Bárbaro, me gustaría tener mi entrevista desgravada. Te comento porque yo fui profe de metodología de la investigación. Entonces me gustaría tener la entrevista para ratificar.

Ok muy bien.