

# Evaluación del aprendizaje, conocimiento e ideología

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA

**Mariana Sarni<sup>1</sup>**

1 Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, Uruguay.  
marianasarni@gmail.com

## RESUMEN

¿Se asume a la evaluación como práctica estratégica, de relevancia epistémica y central para aprender, en particular en la formación del aprendiz (de docente)? La comunicación presenta los resultados de una investigación financiada por el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de Uruguay (ANEP/CFE), realizada entre 2011 y 2013 en Montevideo, que indaga sobre buenas prácticas de evaluación en formación de docentes (Magisterio y Educación Física). Sus creadores, ocho docentes, fueron consultados sobre para qué, qué y cómo pensaban sus propuestas, cómo establecían en ellas la relación con el conocimiento, cómo la relación entre enseñanza y evaluación a lo largo del proceso de trabajo y cuál era el rol del estudiante en relación a la evaluación del aprendizaje. El estudio empleó una metodología cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo, mediante las técnicas de análisis de

documentos del docente y las entrevistas en profundidad. En el primer caso profundizamos sobre las planificaciones, los dispositivos de evaluación y las devoluciones y/o correcciones realizadas por los profesores y profesoras a partir de las respuestas o elaboraciones de sus estudiantes, teniendo en cuenta particularmente el tipo de revisiones y las sugerencias realizadas durante la corrección. En el segundo caso y articuladamente, consultamos sentidos y fundamentos para la elección y/o elaboración de las propuestas. Sus resultados aportan orientaciones que facilitan la revisión o reconstrucción de la evaluación por otros docentes que, en tanto formadores de formadores, se ubican en un lugar privilegiado e indispensable al momento de sumar a la reflexión política sobre lo educativo y/o a la producción de conocimiento en y para la educación, entonces, para la sociedad.

**Palabras clave:** Política, Evaluación del aprendizaje, Conocimiento.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Evaluación forma parte de las tareas usuales que se llevan a cabo en las Instituciones Educativas, siendo empleada por ellas con intereses múltiples, con mayor o menor sistematicidad, con diversas intenciones, pero permanentemente. Son varias las investigaciones que sugieren que en el marco del Sistema Educativo, la Evaluación suele ser empleada desde un recorte instrumental<sup>1</sup>, el cual parece ser el dominante, y el que niega/desconoce el potencial pedagógico que en todos los casos despliega su recorrido, en tanto práctica social ideológica y política.

El estudio que se presenta a continuación fue realizado en el ámbito de la formación de docentes de magisterio y educación física, en ambos casos del departamento de Montevideo en Uruguay. Procuró indagar sobre las configuraciones de buenas prácticas de evaluación del aprendizaje elegidas a partir de las opiniones de los estudiantes de docentes, que cursaban en aquel entonces el último año de su formación. Se entiende relevante el ámbito en particular, por su carácter de formador de formadores, donde la práctica es estratégica en sus formas, sentidos y trascendencias.

## 2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Más allá de conceptualizaciones, tipos o usos, la evaluación no es neutra ni en su concepción ni en su empleo. Es común que en términos de evaluación, la problematización sobre sus supuestos sea postergada. Pareciera ser empleada por los actores de la institución educativa –en particular- desde su perspectiva dominante, desde su recorte instrumental, negándose/desconociéndose el impacto social, ideológico y político que su empleo implica en torno a la formación del sujeto, especialmente en la relación con el conocimiento<sup>2</sup>.

Históricamente (Carlino, 1999) la evaluación ha sido asociada a una mirada tradicional, como control de aprendizajes y valoración de resultados, en este caso además centrada en sus aspectos observables. De la crítica a esta forma de entenderla, surge otra alternativa, que propone a la evaluación a favor de facilitar la comprensión de lo aprendido, por ello, al servicio de la manipulación del contenido enseñado por el propio sujeto que aprende (Stake, 2006; Díaz Barriga 1999, 1994; Sales y Torres, 1993; Santos Guerra, 1998, 1995; Camilloni, 1998, 1996; Davini, 2005; entre otros). Desde esta perspectiva, la evaluación es una práctica central para el desarrollo del curriculum, y en ese sentido, para la circulación del conocimiento que en él se

---

<sup>1</sup> En el marco de las conclusiones a las que se arribó en las investigaciones llevadas a cabo al respecto de la temática en Uruguay (Sarni, 2006<sup>a</sup> y 2006<sup>b</sup>; Sarni, Rodríguez y otros 2008; Sarni, 2011) se consideró que la evaluación cuando es tratada en las prácticas escolares por los docentes (en este caso los de Educación Física en la escuela primaria investigados), técnicamente (Camilloni, 1998) y/o informalmente (Litwin y Fernández, 1977).

<sup>2</sup> Fernández Pérez, sentenciaba hace algunos años en búsqueda de una mínima racionalidad que: "(...) es paradójico que precisamente este lugar didáctico de la evaluación, especialmente indicado para imprimir un rigor de racionalidad a todo el ciclo de la intervención pedagógica, constituya un paradigma de irracionalidad, bien por los fines que se propone, bien por lo que efectivamente consigue a pesar de lo que se propone, bien por la parcialidad de los informadores, bien por la ignorancia de variables o agentes que intervienen sistemáticamente en el rendimiento académico de los alumnos, bien por la falta de validez y/o fiabilidad de los instrumentos utilizados para evaluar (...) bien por los disparates pedagógicos cometidos especialmente al comunicarlos a los alumnos (...) es una racionalidad especialmente dañina, pues tiñe la totalidad de la actividad de los docentes (...) (1994, p.873)

propone a ser comprendido por parte de quien aprende. La evaluación entonces, sintetiza el enseñar y aprender en una práctica que podrá o no potenciar la reelaboración del conocimiento a favor del sujeto y en relación con la sociedad a la cual pertenece. Como tema complejo merece estudio.

Indagar en su campo y en sus prácticas, supondrá profundizar en sus sentidos, en la relación que sus dispositivos establecen respecto al conocimiento objeto de evaluación, y en el significado que esta práctica propone para la comprensión de ese conocimiento; cabe aclarar que se entiende que las prácticas pedagógicas son producciones de un sujeto, y es este sujeto el que les da forma en relación con su propia forma subjetiva. Se creyó al ámbito de formación docente privilegiado para iniciar procesos de reestructuración de lógicas. Se entiende que en él, la reflexión teórica sobre las prácticas debe incluirse como campo de análisis sistémico/sistemático y debate epistémico. Pareció oportuno cuando no imprescindible, reconocer que todos los profesores y profesoras que estamos trabajando en este espacio de formación, educamos también desde lo invisible (Santos Guerra, 1990; Bernstein, 2001), formamos desde los discursos y las prácticas en las que se cuelan supuestos subyacentes, y privilegiamos formas, contenidos y ciertos modelos de acción para una sociedad deseada y proyectada.

Es la evaluación -por ende-, una práctica que forma subjetividades; sus configuraciones, configuran respectivamente relaciones valiosas con lo moral y lo epistemológico. Ambas dimensiones no son despreciables para ningún nivel del sistema. Entendemos especialmente que mucho menos para la Formación Docente, dado que es en ella en dónde todo este tipo de supuestos deberían ponerse a debate, problematizándose en ambos sentidos, y proyectando una formación más autónoma.

## **1. OBJETIVO GENERAL**

Nos propusimos como objetivo general elaborar conocimiento sobre las *buenas prácticas* de evaluación de los aprendizajes en el marco de Formación Docente. A partir de él nos propusimos: (1) hallar docentes que a criterio de sus estudiantes sostengan buenas prácticas de evaluación, (2) indagar para qué, qué y cómo piensan las propuestas de evaluación, ahondando en sus supuestos, formas y sentidos, y a partir de allí, (3) establecer sus configuraciones considerando en estos casos: (a) la relación que pretenden promover para favorecer el vínculo con el conocimiento; (b) las relaciones entre enseñanza y evaluación a lo largo del proceso de trabajo; y (c) el rol del estudiante en el proceso de construcción del dispositivo.

## **2. METODOLOGÍA**

El estudio empleó una metodología cualitativa de carácter descriptivo e interpretativo. Fueron empleadas dos técnicas: (a) análisis de documentos, en particular de aquellas propuestas (dispositivos) de evaluación del aprendizaje que los estudiantes mencionaron como prácticas de evaluación destacables por su impacto en el aprendizaje, y (b) entrevistas en profundidad a los docentes que elaboraron dichas propuestas. Los docentes que detentaban las buenas prácticas se definen a partir de la aplicación inicial de una encuesta específica aplicada al grupo de estudiantes del ámbito seleccionado (formación docente en Montevideo: magisterio e ISEF).

## **3. RESULTADOS**

En base a un tratamiento hermenéutico de lo obtenido en el trabajo de campo en relación a las opiniones de los docentes y el consecuente análisis documental, atravesados por el enfoque teórico propuesto, arribamos a las condiciones que parecen ser centrales a ser consideradas para referirse o llevar a cabo *buenas prácticas de evaluación del aprendizaje en formación docente*.

### 3.1. El “estilo” del sujeto/docente/enseñante

Las buenas prácticas de evaluación parecen ser sostenidas por un sujeto que, en su calidad de docente/enseñante, elabora sentidos y construye realidades, proyectando acciones pedagógicas en función de ellos. Quien enseña elabora su propuesta de evaluación; esto es, quien enseña no aplica instrumentos de evaluación prefabricados, idénticos, (a)contextuales, (a)temporales, o (a)espaciales, sino que los define/crea mediante una reflexión molar en torno a las búsquedas de sus cursos, reflexión que se engarza armónica y fundamentalmente, a su mirada pedagógica y didáctica. Los docentes entrevistados coinciden en entender y expresar incluso, que más allá del conocimiento que enseñan, su rol como sujetos comprometidos con cierto proyecto colectivo, es clave. Parecieran ser temas que los distinguen:

(a) *Un posicionamiento fuerte en términos de principios*, asumiendo un compromiso y dedicación consciente con la educación, entendiéndola un espacio de transformación esencialmente social y subjetivo, eligiendo intencionalmente a la enseñanza como ámbito personal, profesional y académico de desarrollo e impulso para el cambio de la sociedad, redoblando el voto por permanecer en esta tarea especialmente en momentos difíciles o inciertos

(b) *Supuestos teóricos coherentes entre sí*. La tarea de educar/formar es impulsada por un sujeto (docente/enseñante) que como tal e históricamente, va sosteniendo ciertas ideas más o menos explícitas, respecto a alguna visión de hombre (sujeto/sociedad), mundo (realidad/proyecto), conocimiento. Esas nociones se traducen dialécticamente en sus acciones, a la vez que paso a paso, lo conforman como sujeto. Aunque poco explícitos, son centrales por impulsar a todo profesor a hacer lo que hace, a la vez que a no hacer otra cosa diferente a esa<sup>3</sup>. Ellos se traducen en finalidades pedagógicas y en términos teóricos, se expresan en ideas de enseñar y de aprender, que en estos casos encontramos guardan relación de correspondencia dentro del discurso de los profesores entrevistados y se deslizan sensiblemente en sus prácticas, entre ellas en la configuración de la práctica de evaluación. El valor de las buenas prácticas de evaluación no se asociaría necesariamente a saber (o no) sobre Evaluación, lo que torna a las propuestas (pruebas) intuitivas en su elaboración disciplinar sea teórica o técnica.

(c) Su calidad de *docentes expertos*. Podríamos establecer que cierta trayectoria profesional, sería uno de los aspectos que conformarían ese particular estilo, lo cual surge transversal durante todo el recorrido de las conversaciones con los docentes. En términos de antigüedad en el ámbito de la formación de formadores y en relación a su ciclo de vida profesional, según Huberman (1992), los ubicaríamos habiendo atravesado las fases de entrada a la carrera y tanteo (3 primeros años), de estabilización y consolidación de un repertorio pedagógico (4 a 6 años), encontrándose en la etapa de serenidad y distanciamiento afectivo. Esa experiencia vista desde la antigüedad, puede ser analizada también en términos de habitus; los docentes internalizan el sistema como suyo, apareciendo en sus discursos una noción fuerte de resistencia

---

<sup>3</sup> Quisiéramos destacar que la única salida posible para revisar dichos supuestos, pasa por una intención sostenida de hacer visible lo invisible materializándolo mediante el lenguaje, reconociéndolo en contexto temporal y espacial, transformando aquello que sea posible, en términos teórico/políticos; actuando sobre el intersticio que a todo sujeto en su carácter de tal le permita su autonomía relativa, sea en su calidad de sujeto con ciertas posibilidades subjetivas (y no otras), como en su calidad de ciudadano (referido en este caso a ser éste integrante de una comunidad social particular).

a la reproducción acrítica de la realidad, y a la cuestión normativa tradicional de éstas formaciones.

### **3.2. La relación conocimiento-sujeto**

De las entrevistas surge claramente el lugar del conocimiento como central en los procesos de enseñanza de estos profesores. El manejo del conocimiento es el vínculo, la razón de ser, el inicio y el final de su tarea. Es por él y para él que trabajan, intentando acercarse a sus facetas de inacabado y ficcional. Es a él al que asiste la evaluación, acompañando el (re)descubrimiento del objeto, y por ello alejándose de su versión de eficiencia y eficacia en términos de dar cuenta de los resultados de aprendizaje al sistema. Contenido y creaciones forman parte de una sinfonía armónica.

En general los contenidos académicos, quizá mucho más los provenientes de las ciencias duras, pero no solamente, suelen presentarse como verdades absolutas, lo cual genera y construye cierto tipo de realidad. Quebrar esa estructura cerrada de producción (científica) y reproducción (escolar) del conocimiento, es parte de los formatos destacables de enseñanza y evaluación que proponen los docentes. Desde esa concepción de conocimiento y realidad es que se visualizan algunas características particulares en la configuración de esas prácticas.

Pudimos establecer que la evaluación más allá de la tipología que se emplee es consecuencia del contenido que se enseña y se corresponde a sus posibilidades, y que las configuraciones que se despliegan, están estrechamente vinculadas al tipo de contenido objeto de la disciplina que se imparte. Por otra parte las construcciones son creaciones del sujeto. A estas las llamaremos significantes, que en su calidad, otorgan significados colectivos. Estos significantes son posibles de visualizarse en cuatro dimensiones: (a) el establecer criterios claros que aportan sentido, (b) la incesante búsqueda de rigurosidad académica en torno al aprendizaje, (c) el proponer estructuras innovadoras en relación a las pruebas tradicionales, y (d) la intención denodada de provocar el deseo de saber.

### **3.3. La relación conocimiento-sujeto**

La pasión que manifiestan por su objeto de enseñanza, por “no quedarse quieto”, el disfrute y gusto por el ejercicio de su trabajo, por enseñar, suponen al docente establecer relaciones fuertes con sus estudiantes -en tanto aprendices- en torno al conocimiento. Estas relaciones establecidas durante el tiempo de enseñanza, se trasladan naturalmente en las decisiones tomadas en las prácticas de evaluación, las que resaltan el vínculo entre los sujetos con el conocimiento. La actitud de acompañamiento al estudiante durante el curso, la cual implica atender al otro como sujeto que importa, y la actitud de “enamoramamiento” con el saber y sus intención de impulsar amorosamente (digamos) otro similar a éste desde el estudiante, caracterizan las relaciones planteadas por el docente.

Estas dos facetas irían de la mano. Primero, el lugar del estudiante como sujeto que aprende, superador del que repite y da cuenta de resultados esperados. El establecer empatía y mantenerla durante el proceso de aprendizaje del estudiante, es fundamental para establecer a su vez vínculos potentes con el conocimiento puesto a circular. En un segundo lugar el deseo del docente por tener lo que no posee - el saber-, se apodera del escenario didáctico y se traslada a todas las prácticas, entre ellas probablemente a la propia de la evaluación, que lo vuelve a proponer como parte del sistema, estructurándose para tal finalidad. En el territorio de lo imperceptible comienza a circular ese saber en el aula, transformándose en una especie de

impulso por desear aquello que quien aprende no posee, desear eso que le permitirá avanzar en el dominio de su mundo; una especie de contagio por la conquista.

Se podría asumir que el estudiante se enamora del deseo del otro, lo cual impulsaría a querer hacerse del conocimiento. Esto es, uno enseña saberes y en esa enseñanza, enseña imperceptible pero definitivamente, un tipo de vínculo particular con el conocimiento. A esta situación suele llamarse acontecimiento<sup>4</sup> y sucede cuando la relación entre sujetos incluye apertura.

### 3.4. Evaluación, calificación y formación docente.

En materia de buenas prácticas de evaluación y sus configuraciones, aparecen algunos aspectos que curiosamente para nuestra mirada inicial no encontraron un lugar mayormente trascendente. Por un lado el saber sobre Evaluación y el calificar, no parecen importar en estos docentes. Por otro -quizá por el mismo hecho-, evaluar para ellos no reviste una importancia tal que indique que deba realizarse con extremado cuidado. En estos casos saber sobre Evaluación no es condición ni justificaría proponer buenas evaluaciones del aprendizaje. Las buenas prácticas de evaluación en Formación Docente se relacionarían más a la coherencia de los supuestos teóricos subyacentes del profesor. Supondrían sostenerse y provocar acciones de principios que asumirían la no neutralidad política del acto de educar, aunque serían: intuitivas en términos técnicos (de elaboración) y desatendidas en términos epistémicos (teoría de la evaluación)<sup>5</sup>.

En relación con la calificación y sus variantes parece claro su peso relativo. Incluso en algunos casos de no existir, no importaría, no sería relevante en términos de evaluación. La calificación para estos profesores se desamarra del acto de evaluar. De considerarse, se plantea generalmente porque se solicita o por ser el mecanismo administrativo que el sistema requiere para mantenerse en marcha, o porque es un rol asignado al docente para tal finalidad.

## 4. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Podríamos establecer que las buenas prácticas de evaluación sostenidas por los docentes de Formación Docente, se despliegan en base a un esquema general, basado en una ideología<sup>6</sup> (intencionalmente elaborada sobre la educación), que asume/impulsa cierta relación entre alguna postura sobre la sociedad, el conocimiento y el sujeto, postura la cual los que enseñan sostienen deliberadamente. Dicha ideología, suele constar de dos componentes: *una representación de la realidad* (dimensiones política y social particularmente) vista desde ciertas bases intelectuales a

---

<sup>4</sup> El acontecimiento didáctico es trabajado por Chevallard (1991). En nuestro país existen varias investigaciones que bucean en esta línea de trabajo (Bordoli, 2005; Behares, 2011). En nuestro caso nos resulta interesante este tipo de apoyo teórico, aunque no afiliarnos necesariamente a aceptar la lógica psicoanalítica para explicar una situación de corte pedagógico. Simplemente en este caso consideramos que dicha producción aporta al análisis.

<sup>5</sup> Es al menos probable que la desatención en términos técnicos y epistémicos sea a consecuencia de la falta de atención histórica sobre el tratamiento de las prácticas pedagógicas sujetas a la constitución de episteme. Dicho de otra forma: lo normativo que una y otra vez se sustituye por nuevas normas quizá mejores que las anteriores o paliativas de estas, especialmente incluso en el campo de la evaluación, son poco pensadas desde sus supuestos, y por tal motivo, carecen de teoría sosteniéndose entonces como nuevas tecnologías vaciadas de revisión teórica básica.

<sup>6</sup> En este caso hacemos mención al término ideología para aludir al conjunto de ideas sobre la realidad (en aspectos económicos, sociales, políticos, morales, religiosos, etc.), con las que los hombres adquieren conciencia de sus conflictos reales y los resuelven. Las ideas [las ideologías] son productos de las sociedades reales, de sus prácticas y de las acciones de los individuos concretos, y cómo estos individuos concretos se encuentran condicionados por formas definidas de apropiación de las fuerzas productivas.

partir de la cual se analiza y habitualmente se compara con un sistema alternativo; y *un programa de acción* (metodología), cuyo objetivo es acercar el sistema real analizado como “el existente”, a aquel pretendido y alternativo. Esa ideología supera, impulsa y se instala coherentemente en su propuesta de trabajo.

En la *dimensión social*, se englobarían asuntos relativos al sujeto, al vínculo entre sujetos, y al lugar que el conocimiento ocupa en la sociedad en términos de emancipación. En este sentido los docentes que sostienen a las prácticas analizadas, creen firmemente en la emancipación intelectual, en la intersubjetividad, y no necesariamente en la igualdad social. La elección que realizan del objeto de conocimiento que le permitió desplegar su deseo, supuso y supone a quien enseña, establecer ciertos modos subjetivos de proponer sus prácticas pedagógicas, no necesariamente objetivables. La evaluación en tanto práctica educativa, lejos de restringir, prohibir o imposibilitar, se constituye como lugar de encuentro entre sujetos que intuyen que en el encuentro con el otro, se da lugar a la creación/aprehensión/comprensión de lo otro (como diferente y no clon), habilitando la elaboración de un nuevo conocimiento, en un nuevo proceso de subjetivación que se recrea a sí mismo en base a cierta sospecha. De alguna manera y parafraseando a Frigerio, se apreciaría en estos casos la libidinización de las prácticas con una vasta oferta de sentidos y significados que deleitan la forma de enseñar, lo cual se transfieren al gusto por aprender.

En la *dimensión política*, el acto de educar o concebir a la evaluación como campo, como acto político, exige un trabajo psíquico que partiría del principio de igualdad de las inteligencias (Popkewitz, 1995), no porque entiendan que no exista desigualdad, sino porque lo deciden como postulado. Esta cuestión a su vez, supone sostener en discursos y prácticas ciertas correspondencias estables entre supuestos teóricos armónicos tanto en concepciones de enseñanza, como de aprendizaje.

En la *dimensión metodológica*, la manifestación observable en forma y contenido que se establece al decidir cómo evaluar el conocimiento, en las prácticas de evaluación estudiadas sucedería una suerte de inversión de lo pensable<sup>7</sup>. Primero se atiende a su intencionalidad política en tanto acción pedagógica (en este caso sobre la práctica pedagógica en general); a partir de allí se sucede la decisión sobre alguna práctica correspondiente de evaluación del aprendizaje, la que es soportada por un puente, que vehiculiza el vínculo del sujeto con el conocimiento que aún no se posee. Son práctica y puente que, constituidos por un corpus político internalizado por el docente, se encargan a modo de mecanismo, de habilitar el encuentro con el conocimiento/desconocimiento, de forma igualitaria. Entre el sujeto que enseña, el conocimiento, y el sujeto que aprende se define un continente -de transferencia- que se desarrolla sobre la base de un error –la suposición de que el otro (el que aprende) no tiene lo que el que enseña posee-, que genera proyecto *a modo de principio y no de apuesta* (Frigerio, 2005) Esa ideología supera a la vez que impulsa una coherencia matricial de las prácticas pedagógicas, entre ellas la propia de la evaluación.

Finalmente, si de contribuciones se tratara, los hallazgos del estudio aportarían a los formadores de formadores y a los docentes en general<sup>8</sup>. Grünberg (2010), citado por Mernies (2010), declara<sup>9</sup> que la profesión docente es de particular importancia porque es decisiva en la

---

<sup>7</sup> En general cuando se escribe sobre prácticas de evaluación del aprendizaje, se establecen clasificaciones, modelos, formatos, alternativas variables. Poco se piensa (y primero) en el valor político y pedagógico pretendido para tal práctica, y a partir de allí se expresa qué sería entonces aquello que se debería elaborar para recorrer ese camino.

<sup>8</sup> En Argentina (Litwin, 2008) y en España (Herrero y otros, 2007), realizaron aportes en esta dirección con miradas similares.

<sup>9</sup> El rector de la Universidad ORT del Uruguay, en nota periodística publicada en abril de 2010, hace mención a un informe del 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>

formación del capital humano de las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, el presente informe sobre Evaluación en Formación Docente entrega conocimiento específico sobre este campo disciplinar, que habrá de considerarse útil de entender que la formación de los estudiantes de esta calidad, debe estar sujeta a reflexiones y formas de aprender/enseñar/evaluar “buenas”. Ello supondrían revisiones permanentes de nuestros quehaceres pedagógicos, especialmente de los cotidianos que por ser tales, tienden a constituirse como habitus (Bourdieu, 2000). Creemos que revisar las prácticas impulsadas, impactará eventualmente en una transformación personal, profesional y social, en un intento sostenido que en base a la reflexión, posibilite reconfigurar el habitus señalado<sup>10</sup>.

La investigación pretendió producir conocimiento estudiando una práctica del profesor. La revisión de este tipo de prácticas supone la intensa articulación entre conocimiento producido en el quehacer educativo y el conocimiento académico-disciplinar, cuestión que hayamos necesaria, y que es aún incipiente. Es central continuar el esfuerzo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Behares, L.E (2010) *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros-Waslala
- Berstein, B (2001) *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Bleger, J (1976) *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.
- Bordoli, E (2005) “La didáctica y lo didáctico. Del sujeto del epistemológico al sujeto de deseo”, en: Behares, L; Colombo, S (Comp). *Enseñanza del saber – saber de la enseñanza* Montevideo: FHCE – UdelaR.
- Bourdieu, P (2000). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba
- Camilloni, A. (2004). “Evaluación de la Formación Docente”, En: *Revista Educar*, año 7, N° 15, CODICEN, Uruguay
- Camilloni, A., C., Davini, y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A., E., Litwin, y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, R. (1999). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Barcelona: Morata.
- Carr, W., S., Kemmis (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber Sabio al Saber Enseñado*. Bs As: Aique.
- Davini, C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1994). “Una polémica en relación al examen”, en *Revista Iberoamericana*, N° 5, España.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Didáctica y curriculum*. México: Paidós.
- Fernández, G., J., Litwin (1977). *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte*. Argentina: Stadium.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable.*, Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y G., Diker (2005). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J y A.I., Pérez Gómez, (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

---

<sup>10</sup> Tal vez la primera cuestión que vale la pena mencionar en relación a la evaluación, es que son sujetos que la crean y la estructuran al mismo tiempo que desdoblándose, se estructuran durante su construcción. Pensar en el habitus, es según el autor, pensar en la construcción de esos sujetos que se inicia en la infancia, presente durante toda la formación del ser social (familiar e institucionalmente) “por sistemas de disposiciones durables, transponibles, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 2000, p.88)

- Herrero J. y otros (2007) *Buenas prácticas en la evaluación de la Docencia y del profesorado universitario*. en Internet: [www.biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/49274508.html](http://www.biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/49274508.html)
- Hoffmann, J. (1991). *Evaluación, Mito y Desafío.*, Porto Alegre: Educación y Realidad
- Huberman, M. (1992) "O ciclo de vida professional dos professores" In: NÓVOA, Antonio. (org). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós. 2da Ed.
- Popkewitz, T., (1995) Políticas educativas y cambios teóricos. *Propuesta Educativa*, N° 13, Año 6, Buenos Aires. Pág. 30-56.
- Sales, M., Torres, G. (1993). *Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación*. Montevideo.
- Santos Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- \_\_\_\_\_ (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Aljibe.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Sarni, M (2011) *La evaluación en Educación Física Escolar. Para qué, qué y cómo evaluar. Un asunto sujeto a concepciones.*, Alemania: EAE. ISBN: 978-3-8443-4825-5 Pag.146
- \_\_\_\_\_ (2006a) *Currículum y evaluación: problemáticas comunes*. Montevideo: ISEF, 7ma. Edición 2006. Disponible en: *Revista ISEFdigital.*: setiembre 2012. ISSN 1510-924.
- \_\_\_\_\_ (2006b). *La evaluación en Educación Física Escolar*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Sarni, M., et. all (2008). *La evaluación en Educación Física Escolar: énfasis en un estudio comparativo de casos*. Uruguay: Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física.
- Stake, R (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Editorial Grao.
- "Muchos malos alumnos eligen la docencia". *Diario El País*. 11 de abril de 2010. Disponible en Internet: <http://www.elpais.com.uy/100411/pnacio-481882/nacional/muchos-malos-alumnos-eligen-la-docencia>.