

# Evaluación educativa y formación inicial en educación física: contenidos de los currículos de siete países de América Latina

Sayonara Cunha de Paula<sup>1</sup>   Ronildo Stieg<sup>2</sup>    
Amarílio Ferreira Neto<sup>3</sup>   Wagner dos Santos<sup>4</sup>  

## Resumen

Este artículo presenta y analiza los contenidos de evaluación que se prescriben en 183 planes de asignaturas ofrecidos en 16 cursos de formación en Educación Física en siete países de América Latina (Argentina, Chile, Colombia, Perú, México, Uruguay y Venezuela). Se caracteriza por ser una investigación cualitativa y exploratoria, basada en el análisis crítico-documental y el método comparativo, que buscó identificar los elementos que acercan y alejan los cursos analizados. Los resultados indicaron al menos 12 contenidos programados para la enseñanza de la evaluación: instrumentos; propuesta didáctica; técnicas; criterios, conceptos; agentes; aspectos morfológicos; momentos; meta; origen; naturaleza y aspectos éticos. Se concluye que de las 183 disciplinas, seis contenidos sobre evaluación se caracterizan como tipologías conceptuales, cuatro están destinados a abordar la materialidad de las prácticas evaluativas y dos se relacionan con los aspectos normativos y éticos que permea la acción evaluativa. Si bien se trata de cursos de formación en Educación Física, los datos discutidos en este estudio pueden ser de utilidad para docentes de diferentes áreas de formación, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza con prácticas evaluativas.

**Palabras clave:** Evaluación Educativa, Formación del Profesorado, Educación Física, América Latina.

## Educational assessment and initial training in physical education: content covered in the curriculums of seven Latin American countries

### Abstract

This article presents and analyzes the assessment contents that are prescribed in 183 subject plans offered in 16 training courses in Physical Education in seven Latin American countries (Argentina, Chile, Colombia, Peru, Mexico, Uruguay and Venezuela). It is characterized as a qualitative and exploratory research, based on the critical-documental analysis and on the comparative method, which sought to identify the elements that approach and distance between the analyzed courses. The results indicated at least 12 contents programmed for the teaching of the evaluation: instruments; teaching proposal; techniques; criteria, concepts; agents; morphological aspects; moments; goal; origin; nature and ethical aspects. It is concluded that of the 183 disciplines, six content on evaluation are characterized as conceptual typologies, four are intended to address the materiality of evaluative practices and two are related to the normative and ethical aspects that permeate the evaluative action. Even though they are training courses in Physical Education, the data discussed in this study can be useful for teachers from different training areas, especially with regard to teaching with evaluative practices.

<sup>1</sup> Doctora en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Actualmente es profesora en la Secretaría de Educación del Estado de Espírito Santo (SEDU), Vitória, Espírito Santo, Brasil. Dirección para correspondencia: Calle Waldir Meireles, 471, casa, Consolação, Vitória, Espírito Santo, Brasil, CEP: 29045-670. Correo electrónico: sayocpaula@hotmail.com

<sup>2</sup> Doctor en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Actualmente es becario posdoctoral (Fapes) del Programa de Posgrado en Educación de la UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. Dirección para correspondencia: Calle Francisco Eugênio Mussiello, 461, Apto. 403, Jardim da Penha, Vitória, Espírito Santo, Brasil, CEP:29060-290. Correo electrónico: ronildo.stieg@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doctor en Educación por la Universidad Metodista de Piracicaba (UMP). Actualmente es Profesor Investigador Visitante de la FAPERJ en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Dirección para correspondencia: Calle Aldomário Soares Pinto, 135, Apto. 203, Jabour, Vitória, Espírito Santo, Brasil, CEP: 29072-236. Correo electrónico: amariliovix@gmail.com

<sup>4</sup> Doctor en Educación por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Actualmente es Profesor y Coordinador del Programa de Posgrado en Educación de la UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil. Dirección para correspondencia: Calle Henrique Rosseti, 9, Apto. 1401, Bento Ferreira, Espírito Santo, Brasil, CEP:29050-700. Correo electrónico: wagnercefd@gmail.com

**Keywords:** Educational Assessment, Teacher Education, Physical Education, Latin America.

## Avaliação educacional e formação inicial em educação física: conteúdos abordados nos currículos de sete países Latino-Americanos

### Resumo

Este artigo apresenta e analisa os conteúdos de avaliação que estão prescritos em 183 planos de disciplinas ofertadas em 16 cursos de formação em Educação Física de sete países da América Latina (Argentina, Chile, Colômbia, Peru, México, Uruguai e Venezuela). Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória, baseada na análise crítico-documental e no método comparativo buscou identificar os elementos que se aproximam e distanciam entre os cursos analisados. Os resultados indicaram pelo menos 12 conteúdos programados para o ensino da avaliação: instrumentos; proposta de ensino; técnicas; critérios, conceitos; agentes; aspectos morfológicos; momentos; finalidades; origem; natureza e aspectos éticos. Conclui-se que das 183 disciplinas, seis conteúdos sobre avaliação, se caracterizam como tipologias conceituais, quatro se destinam a abordar a materialidade das práticas avaliativas e dois se relacionam aos aspectos normativos e éticos que permeiam a ação avaliativa. Mesmo sendo cursos de formação em Educação Física, os dados discutidos neste estudo podem ser úteis para professores de diferentes áreas formativas, principalmente no que tange a ação docente com práticas avaliativas.

**Palavras chave:** Avaliação Educacional, Formação de Professores, Educação Física, América Latina.

## INTRODUCCIÓN

Comprender el concepto de evaluación en el contexto educativo puede dar lugar a interpretaciones diversas, ya que su definición no es uniforme y resulta de un proceso de modificación y ampliación conceptual. Esta pluralidad de entendimientos ha ocasionado, en la literatura especializada, en círculos académicos, y en documentos y publicaciones de reformas educativas, el uso y definición de este concepto de manera confusa e inconsistente (Castillo y Cabrerizo, 2012; Castroy Martínez, 2013).

En cuanto a su constitución histórica, no hay consenso en la literatura respecto a los períodos que marcan su evolución (Escudero-Escorza, 2003; Guba y Lincoln, 2011). Estudios como los de Stufflebeam y Shinkfield (1987), Madaus, Stufflebeam y Kellaghan (2000) identifican al menos seis eras y comienzan sus análisis a partir del siglo XIX. Por un lado, hay autores que señalan diferentes generaciones para su desarrollo, centrándose en el siglo XX y destacando a Ralph Tyler como el principal precursor de la evaluación educativa (Mora-Vargas, 2004; Mateo, 2006; Silva y Gomes, 2018).

Independientemente de la periodización histórica, la evaluación educativa ha sido caracterizada de manera común a lo largo de todas las eras, siendo concebida como medición, orientada por objetivos, juicio de valor, rendición de cuentas y toma de decisiones. A lo largo del tiempo y de los usos, el concepto de evaluación educativa se ha vuelto complejo. Parte de esta complejidad se debe a los aportes, en su constitución histórica, de aspectos filosóficos, psicológicos y pedagógicos para su definición conceptual. A pesar de ello, en el ámbito educativo, la evaluación está rodeada de confusiones conceptuales adicionales en relación con sus tipologías (Stieg *et al.*, 2022) y la implementación práctica de la evaluación, donde se utilizan términos como instrumentos, herramientas, técnicas y dispositivos (Noche, Serra y Ibáñez, 2011; Hamodi, López-Pastor y López-Pastor, 2015). En

ocasiones, se emplean diferentes términos para referirse a un mismo concepto, y en otros casos, se utiliza el mismo término para hacer referencia a diferentes conceptos y prácticas.

Ante los dilemas que rodean la falta de consenso conceptual sobre la evaluación, nos cuestionamos: ¿qué implicaciones puede tener el uso de diferentes conceptos para referirse a las mismas definiciones de evaluación en el contexto de la Formación Inicial del Profesorado (FIP) de Educación Física (EF)? ¿Cómo han diseñado los cursos de FIP en los países de América Latina (AL) su enseñanza basándose en las directrices de sus planes de estudio? A pesar de ser países diferentes, ¿será posible identificar similitudes entre las prescripciones y su definición conceptual?

Partiendo de la premisa de que existen imprecisiones en torno al tema de la evaluación educativa, así como su importancia en la FIP, nos proponemos, en este artículo, analizar la enseñanza de la evaluación como contenido en las diferentes disciplinas (asignaturas) de los cursos de EF en siete países de AL. Entendemos que avanzar en este aspecto permitirá aprehender los principales temas abordados en los cursos, las diferencias y similitudes en su enseñanza, y también obtener elementos que ayuden a comprender este escenario, indicando alternativas que puedan impulsar cambios en los términos de la delimitación conceptual y la enseñanza de la evaluación.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Identificamos, en la producción académica, que la centralidad de la investigación es discutir y enseñar evaluación considerando sus implicaciones para el contexto de la educación básica, las posibilidades de las prácticas evaluativas y la necesidad de una relación entre teoría y práctica. También se identifican iniciativas de especialistas que se han dedicado al tema en el campo de la EF en conjunto con la FIP, analizando: a) enfoques evaluativos utilizados por los docentes (Fortea-Bagán, Sánchez-Tarazaga, Zorrilla-Silvestre, 2017; López-Pastor *et al.*, 2020); b) propuestas metodológicas innovadoras e instrumentos de evaluación (Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2014; Perassi, 2019); c) los entendimientos que docentes y estudiantes tienen sobre la evaluación (Gebriel, 2017; Pastore, Manuti y Scardigno, 2019); d) comparativamente cómo sujetos de diferentes instituciones y/o países atribuyen sentido a sus experiencias con prácticas evaluativas (Brown y Remesal, 2012; Martínez-Muñoz, Santos-Pastor, Castejón-Oliva, 2017; Deluca *et al.*, 2020). Todas estas discusiones han señalado la necesidad de profundizar el tema en la FIP, entendido como alfabetización en evaluación, con énfasis en el estudio de sus conceptos y procedimientos fundamentales, dada su importancia en la profesión docente (Guerrero y Jiménez, 2019).

Entre las iniciativas que llevaron a cabo estudios comparativos, se encuentran aquellos que se dedicaron a comprender cómo se presenta la evaluación educativa en carreras de FIP de diferentes realidades, como España y Nueva Zelanda (Brown y Remesal, 2012), así como de Alemania y Canadá (Deluca *et al.*, 2020). Desde la perspectiva de profesores y alumnos, Martínez-Muñoz, Santos-Pastor y Castejón-Oliva (2017) se centraron en las diferencias de percepción sobre la evaluación, analizando, para ello, cursos de EF de 16 universidades españolas. También existen estudios comparativos

dedicados al análisis curricular, con foco en cómo la evaluación educativa es presentada en disciplinas específicas sobre el tema en cursos de FIP de EF en diferentes instituciones brasileñas (Stieg, 2016) y en diferentes países de AL (Paula *et al.*, 2018). Este tipo de estudios analíticos (comparativos) centrados en los sistemas educativos tienden a identificar analogías y/o disimilitudes, ampliando el campo de análisis y comprensión de distintas realidades tanto locales como regionales, nacionales y/o internacionales.

A partir de los resultados evidenciados por la producción académica que aborda los temas de evaluación y FIP, identificamos una producción limitada cuando se consideran textos que discuten ambos temas en conjunto. Además, a pesar de los diferentes enfoques de discusión, aún son escasos los estudios que se dedican a dialogar con un amplio espectro de instituciones presentes en diferentes países, comparando, principalmente, aspectos curriculares (planes de disciplinas). Un estudio de esta naturaleza, centrado en la FIP, se justifica por la complejidad del tema abordado; además, amplía la mirada a diferentes instituciones latinoamericanas, buscando comprender cómo se viene discutiendo y formando a los futuros docentes para trabajar con prácticas evaluativas.

## **METODOLOGÍA**

Se caracteriza por ser una investigación cualitativa de carácter exploratorio (Creswell y Clark, 2013), basada en el análisis crítico-documental (Bloch, 2001). Utiliza el método comparativo (Bloch, 1998) como procedimiento, con el fin de comprender las especificidades y similitudes entre los documentos y contextos estudiados. Las fuentes consisten en planes de disciplinas (PDs) de 16 cursos de FIP de EF en siete países AL. Además, el presente estudio forma parte de proyectos de investigación desarrollados en asociación con investigadores de cuatro universidades/países (UFES/Brasil, UDELAR/Uruguay, USACH/Chile y UABC/México) en base a un acuerdo de cooperación interinstitucional.

Para la creación de la base de datos, se establecieron los siguientes criterios de selección de fuentes: a) ser una Institución de Educación Superior (IES) ubicada en un país de habla hispana en AL; b) ofrecer un curso de FIP en EF; c) tener en su currículo (programa de la carrera) la oferta de disciplinas que traten de la evaluación educativa; y d) poner a disposición los PDs en un formato de acceso abierto en el sitio web de la IES. La encuesta de fuentes se realizó entre noviembre de 2021 y febrero de 2022.

De un total de 63 IES mapeadas, analizamos todos los PDs de cursos de EF que estaban disponibles en los sitios web de las IES. A continuación, seleccionamos las disciplinas en las que se prescribía la enseñanza de la evaluación, lo que totalizó 16 IES y 183 PDs, como se muestra en la Tabla 1, que también indica los países y las siglas de las instituciones participantes.

**Tabla 1:** Número de PDs mapeados y seleccionados por curso/institución

País	Institución	Sigla	Total de PDs analizados	PDs que abordan la evaluación
 <b>ARG</b>	Instituto Superior de EF César Vásquez	ISEFCSV/ARG	50	3
	Instituto Superior de EF Federico Williams Dickens	ISEFFD/ARG	53	16
	Instituto Superior de EF Enrique Romero Brest	ISEFERB/ARG	78	28
	Universidad del Comahue	UNCOMA/ARG	52	16
	Universidad Nacional de la Matanza	UNLAM/ARG	45	11
 <b>CHL</b>	Universidad de Atacama	UDA/CHL	22	5
	Universidad de las Américas	UDLA/CHL	57	8
 <b>COL</b>	Universidad Libre	UL/COL	89	7
	Universidad Cesmag	UNICESMAG/COL	62	11
	Universidad de Tolima	UT/COL	50	2
 <b>MEX</b>	Universidad Autónoma Baja California	UABC/MEX	71	18
 <b>PER</b>	Universidad Nacional Federico Villarreal	UNFV/PER	46	14
	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	UNEEGV/PER	38	17
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	UNMSM/PER	60	8
 <b>URY</b>	Universidad de la República	UDELAR/URY	38	4
 <b>VEN</b>	Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora	UNELLEZ/VEN	41	15
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>852</b>	<b>183</b>

**Fuente:** Elaboración de los autores

Después de constituir la base de datos, los documentos fueron leídos en su totalidad, extrayendo la siguiente información: país, institución/curso, título del PD y prescripción de evaluación. Estos datos se organizaron en una tabla en un archivo Word. A partir de este archivo, fue posible ubicar y establecer comparaciones entre las instituciones/cursos y los contenidos de evaluación ofrecidos.

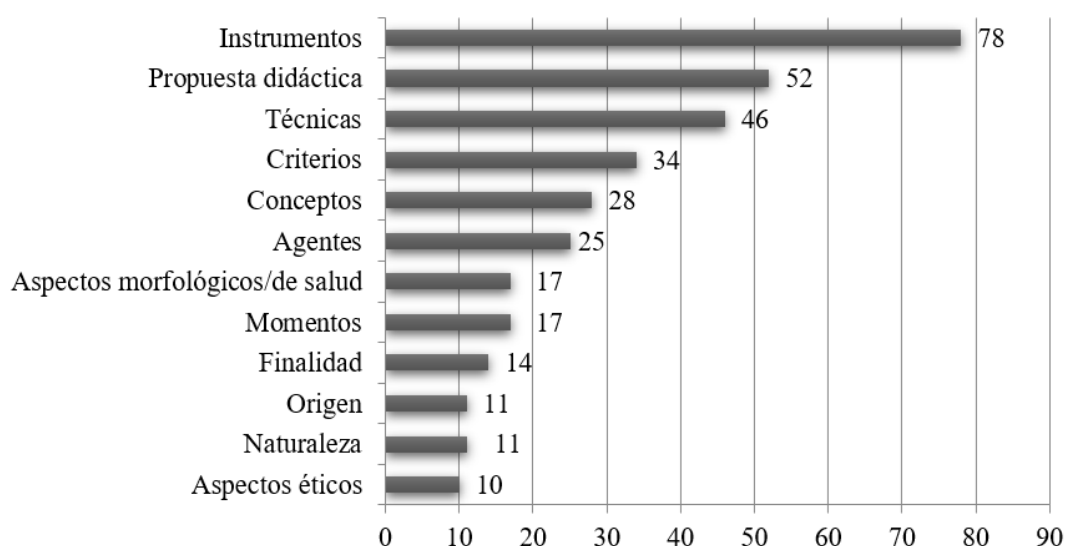
Al dedicar los análisis a las prescripciones de los contenidos didácticos de la evaluación en los 183 PDs de 16 cursos de FIP en siete países de AL, fue posible categorizarlos (posteriormente) en 12 temas centrales (*instrumentos, propuesta didáctica, técnicas, criterios, conceptos, agentes, aspectos*

*morfológicos, momentos, finalidad, origen, naturaleza y aspectos éticos*), que resumen los contenidos de evaluación ofrecidos en estos PDs/cursos (Gráfico 1). Cada uno de estos contenidos fue categorizado y analizado en este estudio teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se ofrecen los cursos y sus respectivas disciplinas sobre la evaluación.

## ANÁLISIS Y RESULTADOS

Las categorías utilizadas en este estudio tomaron en cuenta las clasificaciones establecidas por Castillo y Cabrerizo (2012) y Stieg *et al.* (2022), en cuanto a las tipologías conceptuales de evaluación, y de Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015), en relación a la definición de materialidad (concretización) de las prácticas de evaluación. En los casos en que ninguno de los conceptos fue abordado por los autores base, asumimos la conceptualización predominante en los PDs, ampliando así las posibilidades interpretativas de las fuentes analizadas. En el Gráfico 1, los contenidos aparecen en orden descendente, seguidos del número de disciplinas en las que se encontraron.

**Gráfico 1:** Contenidos de evaluación prescritos en los PDs



**Fuente:** Elaboración de los autores

De los 12 contenidos sobre evaluación identificados en los 183 PDs, seis se caracterizan como tipologías conceptuales (conceptos, agentes, momentos, finalidad, origen, naturaleza), que son contenidos relacionados con definiciones terminológicas que involucran la evaluación; cuatro están dirigidos a aspectos tangibles y/o medibles de la práctica evaluativa (instrumentos, propuesta didáctica, técnicas y aspectos morfológicos/de salud); y dos se relacionan con normas que permean la acción evaluativa (criterios y aspectos éticos).

Según el Gráfico 1, el tema más discutido en los PDs se refiere a los *instrumentos* (78), presentes en 14 cursos (con excepción de UL/COL y UT/COL), entre los cuales los que más enfatizan este contenido son ISEFERB/ARG (14), ISEFFD/ARG (10) y UNEEGV/PER (10). Rodríguez e Ibarra (2011, p. 62) definen los instrumentos evaluativos como “[...] herramientas reales y tangibles utilizadas por

el evaluador para sistematizar sus valoraciones sobre los diferentes aspectos”. Como ejemplos, los autores destacan tablas de verificación, escalas de estimación o de diferenciales semánticas, rúbricas, matrices de decisión o incluso instrumentos mixtos. Para mostrar cómo se prescribe este contenido en las disciplinas, presentamos los siguientes fragmentos:

Determinar diferentes instrumentos de evaluación para conocer el estado en que se encuentra el individuo en su desarrollo integral (UNICESMAG/COL, Motricidad y aprendizaje, 2015, p. 9).

Selección y elaboración de instrumentos de evaluación (ISEFCSV/ARG, Teoría del currículo y didáctica, 2018, p. 3).

Elabora y utiliza las rúbricas como instrumento de evaluación de la EF (UNFV/PER, Práctica pre profesional III, 2019, p. 3).

Instrumentos de evaluación: diario de clases, anecdotario y otros (UNEEGV/PER, Práctica docente intensiva, 2019, p. 3).

Se apropien de enfoques, criterios e instrumentos de evaluación que atiendan a los propósitos formativos de los diferentes niveles (ISEFERB/ARG, Gimnasia general II, 2016, p. 5).

¿Cómo evaluar?: Uso de técnicas, instrumentos y recursos (UNELLEZ/VEN, Evaluación del aprendizaje, 2015, p. 2).

Con énfasis en la selección y aplicación de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación según los diferentes ámbitos de aprendizaje (UNEEGV/PER, Evaluación de la EF, 2019, p. 1).

A partir de los fragmentos, es posible observar que la prescripción de los *instrumentos* está en la lógica de su presentación, diferenciación, selección y elaboración para que sean “[...] coherentes, válidos, confiables y pertinentes a los objetivos que se planteen” (UDLA/CHL, Evaluación de la actividad física, 2018, p. 17). Los instrumentos representan el 42,6% de las discusiones en las disciplinas que componen este estudio, y la alta presencia de este contenido en los cursos de EF latinoamericanos también fue señalada por Paula *et al.* (2018), al analizar las disciplinas específicas de evaluación. Esto permite entender que el abordaje de los instrumentos es una práctica común en los cursos de estos países, así como este contenido trasciende el ámbito de disciplinas específicas (de las 78 disciplinas que lo prescriben, 63 no son de evaluación).

En cuanto a la importancia de trabajar este contenido en los cursos de FIP, Castillo y Cabrerizo (2012) señalan que un buen profesional es aquel que sabe elegir, en cada circunstancia, los instrumentos que mejor se adaptan a la situación. Los autores argumentan que se debe utilizar la variación de tipos y formas de expresión en la medida en que proporcionen al docente un conocimiento continuo del progreso del alumnado.

Además de presentar, diferenciar, seleccionar o elaborar instrumentos, los cursos de FIP deben problematizar sus usos a partir de la perspectiva epistemológica que los sustenta, considerando que no existen instrumentos evaluativos descontextualizados de perspectivas pedagógicas. En esa dirección, corroboramos el pensamiento de Hoffmann (2005) y Stieg y Santos (2023) de que no son



los instrumentos los que determinan su concepción, sino la concepción evaluativa del evaluador que ofrece apoyo y orienta su intencionalidad.

Otro punto a destacar en la prescripción de *instrumentos* es su asociación con técnicas y otros aspectos, como se evidencia en fragmentos de los PDs de UNELLEZ/VEN y UNEEGV/PER. Sobre estas asociaciones, Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2015) señalan que, es difícil encontrar en la literatura diferenciaciones claras acerca de los conceptos de *medios, técnicas e instrumentos*, pues, en algunos casos, términos tales como instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación se usan casi indistintamente. En las fuentes de este estudio no fue posible afirmar que esa confusión conceptual esté presente en las prescripciones; sin embargo, encontramos palabras como herramientas, procedimientos, técnicas, enfoques, entre otras, siendo utilizadas con un significado similar.

Para Noche, Serra e Ibáñez (2011), la comprensión de instrumentos y técnicas no puede ser análoga, pues si se trata de herramientas tangibles, se refieren a estrategias que utiliza el evaluador para recolectar sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. En este último caso, pueden ser de tres tipos: observación, entrevistas y análisis documental y de producción. Las *técnicas* son el tercer contenido más prescrito, presente en 46 PDs de 11 cursos, siendo ISEFFD/ARG (9), UABC/MEX (7) y UNELLEZ/VEN (7) los que más ofrecen. En 30 disciplinas, está asociado a los *instrumentos* (65,2%), lo que demuestra la relevancia de estos dos temas al abordar la evaluación.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos. La observación crítica y las hipótesis de trabajo (ISEFFD/ARG, Didáctica especial II, 2014, p. 3).

1. Técnicas de valoración subjetiva. Clasificación. 2. La observación. Concepto. Características. Tipos (UNELLEZ/VEN, Medición y evaluación del rendimiento deportivo, 2015, p. 4).

Manejo y elaboración de instrumentos y técnicas de Evaluación Educativa y en EF, deporte y recreación (UNMSM/PER, Evaluación educativa y en EF, 2017, p. 1).

Unidad III Entrenamiento de la técnica. Control y Evaluación de la técnica (UABC/MEX, Seminario de entrenamiento deportivo, 2012, p. 4).

Observación y análisis en deportes individuales y de conjunto. Evaluación de la técnica y el gesto deportivo (UNCOMA/ARG, Seminario de análisis del movimiento, 2014, p. 2).

Definición de técnica deportiva en gimnasia artística, formas de evaluación y apreciación de la técnica. Patrones de movimiento gimnástico: de las habilidades motrices básicas a las técnicas gimnásticas (UDELAR/URY, Gimnasia artística, 2017, p. 2).

Con base en los fragmentos, es posible identificar diferentes usos del concepto de *técnicas* abordadas en los PDs: a veces se asocia a la idea de método, procedimiento, estrategias que los estudiantes deben utilizar para evaluar, como se expone en ISEFFD/ARG, UNELLEZ/VEN y UNMSM/PER; en ocasiones mencionan la idea de destreza, habilidad, aptitud, en la que el alumno debe prestar



atención al movimiento y realizar la evaluación de la técnica, como se destaca en UABC/MEX, UNCOMA/ARG y UDELAR/URY.

Esta ambigüedad se puede entender por la especificidad del curso (EF) relacionado con el movimiento, sus aspectos motores asociados, en este caso, las técnicas que involucran prácticas corporales. Además, los cursos constitutivos de este estudio se forman para los más diversos contextos que involucran la EF (escuelas, clubes, gimnasios, instituciones deportivas), siendo pertinentes los distintos usos del concepto de *técnica*, considerando la prescripción para la enseñanza de la evaluación (Paula *et al.*, 2022).

Luego de analizar los instrumentos y técnicas (prescritos en conjunto en varias disciplinas), tenemos la *propuesta didáctica* como el segundo tema más discutido, presente en 52 PDs de 13 cursos. Los que más brindan esta prescripción son UABC/MEX (8), UNCOMA/ARG (6), UNICESMAG/COL (6) y UNEEGV (6). Para esta clasificación, nos basamos en los PDs que permiten al estudiante evaluar una *propuesta didáctica*:

Planifiquen, desarrollen y evalúen una propuesta relacionada con la enseñanza del básquetbol, a nivel escolar o con principiantes (ISEFERB/ARG, Baloncesto, 2016, p. 7).

Planificación estratégica, proyectos y eventos deportivos. Los proyectos específicos. Seguimiento, monitoreo y evaluación de proyectos (UNCOMA/ARG, Trabajo docente y gestión, 2014, p. 4).

Conocer y evaluar la forma de elaborar un plan de marketing y su aplicación en el campo de la EF dentro del contexto colombiano (UL/COL, Dirección y gestión de eventos recreativos, 2017, p. 1).

Diseñar y evaluar proyectos de organizaciones o programas de actividad física y deporte, mediante la aplicación de teorías de la administración y la identificación de áreas de oportunidad derivadas de problemáticas de tipo educativo, social y de salud (UABC/MEX, Formulación y evaluación de proyectos de la actividad física y deporte, 2012, p. 2).

Esta prescripción se identificó en disciplinas relacionadas con el deporte, la formación, las prácticas docentes, la gestión y la salud. Si bien su enfoque no es exclusivamente discutir la evaluación y sus aspectos conceptuales, el tema se presenta como una propuesta que pretende colocar al estudiante en el proceso de FIP en el lugar de evaluador, ya sea para un proyecto destinado a la enseñanza del baloncesto, marketing, o para la actividad física en general. Este tipo de disciplina tiene la característica de hacer que el alumno movilice los conocimientos adquiridos sobre la materia para la realización/ejecución de la tarea. Por ello, suelen ser asignaturas que se ofrecen en los últimos periodos de la carrera, ya que se requieren ciertos conocimientos para poder cursarlas. Este mecanismo utilizado por los cursos permite trabajar la evaluación, aunque sea indirectamente, a lo largo de la FIP y esta intención se puede entender a través del Gráfico 1, en el que solo no se aborda este contenido más que los *instrumentos*.

La importancia de los diferentes PDs que integran el currículo formativo para discutir la evaluación, así como para asumir la práctica docente como eje central, ha sido señalada en diferentes estudios (Mendes, Nascimento y Mendes Júnior, 2007; Stieg, 2016). Además, es necesario ser conscien-

tes de que la evaluación en la FIP no puede entenderse únicamente como un aspecto metodológico, sino también como un contenido específico de aprendizaje y una de las principales competencias profesionales a desarrollar (López-Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo, 2012). En ese sentido, no basta con equipar a los futuros docentes sobre el tema, sino con brindar experiencias teóricas y prácticas que consideren las especificidades del área y los contextos de actuación en este proceso.

El cuarto contenido más prescrito en los PDs que abordan la evaluación son los *criterios*, presentes en 34 disciplinas de 11 cursos, siendo ISEFERB/ARG (9) y ISEFFD/ARG (8) los que más lo ofrecen.

Construcción de criterios para el análisis y la evaluación de los trabajos de los alumnos (ISEFERB/ARG, Taller y residencia, 2016, p. 10).

Instrumentos para la evaluación: criterios e indicadores (ISEFFD/ARG, Didáctica especial II, 2014, p. 4).

La construcción de criterios, indicadores y escalas de evaluación (UNLAM/ARG, Metodología de la enseñanza de la EF, 2017, p. 6).

Criterios para la selección de instrumentos (UABC/MEX, Desarrollo motor, 2012, p. 6).

Rodríguez e Ibarra (2011, p. 62) definen los *criterios* de evaluación como “[...] el principio, norma o idea de valoración en relación al cual se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Es la condición que debe cumplir una determinada actuación, actividad, proceso, producto, etc., para ser considerada de calidad”. Similar a lo que destacan Frossard, Stieg y Santos (2021), quienes los conceptualizan como un marco de referencia sobre lo que se debe tener en cuenta en este proceso de juicio de valor.

La forma en que se prescriben los *criterios* de evaluación en los PDs no permite aprehender, por ejemplo, cuáles se trabajan, pero es posible observar que su enseñanza está generalmente asociada a los instrumentos (en 29 de las 34 disciplinas). En esa relación, puede ser enseñada como conductora del proceso de evaluación, entendida como método, parámetro (ISEFERB/ARG y UNLAM/ARG), o para la distinción y selección de instrumentos (ISEFFD/ARG y UABC/MEX).

Otro contenido muy relacionado con la enseñanza de la evaluación (Gráfico 1) son los *conceptos*, presentes en 28 PDs de 14 cursos, siendo más ofertados en UNLAM/ARG (5) y UABC/MEX (4). Esta prescripción, junto con los instrumentos, es el contenido más presente al considerar la diversidad de cursos analizados (14 de 16), lo que denota su relevancia a la hora de proponer la enseñanza de la evaluación en estos países/cursos.

Evaluación: una aproximación conceptual. La evaluación como campo de controversia. Orígenes y Desarrollo histórico. Definiciones y usos (UNCOMA/ARG, Seminario de evaluación educativa, 2014, p. 5).

Bases teóricas de la evaluación de la EF: conceptos, medición, evaluación (UNEEGV/PER, Evaluación de la EF, 2019, p. 2).

Definición de la evaluación educativa. Complejidad e interdisciplinariedad (UNEEGV/PER, Evalua-

ción educativa, 2019, p. 3).

Evaluación: Concepto, Funciones. Medir y evaluar: diferencia (UNELLEZ/VEN, Medición y evaluación del rendimiento deportivo, 2015, p. 3).

La discusión de *conceptos de evaluación* se presenta en los PDs como parte introductoria, con el objetivo de ofrecer un marco teórico movilizando definiciones de los términos más comunes, así como relacionarlos con los procesos históricos y cambios de concepciones que envuelven prácticas evaluativas. Comprender los conceptos que involucran la evaluación en el contexto educativo puede resultar en comprensiones diferentes, considerando que su definición no es uniforme y resulta de un proceso de modificación y ampliación.

Esta pluralidad de entendimientos de lo que constituye la evaluación educativa puede llevar, según algunos autores, al uso de sus conceptos de manera inapropiada e inconsistente (Noche, Serra y Ibáñez, 2011; Castro y Martínez, 2013), repercutiendo en las más diversas áreas en las que se desarrolla, incluida la FIP. En cierto modo, esta preocupación se puede evidenciar en los cursos aquí analizados, lo que justifica, por ejemplo, que la enseñanza de este contenido sea el quinto más prescrito en cursos de diferentes países.

En el ámbito de la evaluación, otro aspecto fundamental es la participación de los sujetos en este proceso, es decir, sus *agentes*, quienes la llevan a cabo, lo cual puede variar según el rol del evaluador y del evaluado. Esta discusión se identificó como contenido prescrito en 25 PDs de 12 cursos, siendo más frecuente en ISEFERB/ARG (9). Esta participación de los *agentes* se puede manifestarse de tres formas:

Formas de participación en la evaluación del aprendizaje: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (UNELLEZ/VEN, Evaluación del aprendizaje, 2015, p. 4).

Autoevaluación del propio desempeño. Análisis de los desempeños de otros compañeros de práctica profesional (ISEFERB/ARG, Taller y práctica en la educación inicial, 2016, p. 10).

Evaluación del docente y del alumno (ISEFFD/ARG, Didáctica especial I, 2014, p. 5).

Las instancias de autoevaluación, co-evaluación y hetero-evaluación de los procesos de enseñar y aprender (UNCOMA/ARG, Práctica de la enseñanza II, 2014, p. 3).

Distintos tipos de evaluación que apoyan el aprendizaje e involucran a los aprendices desarrollando la meta cognición: la autoevaluación y coevaluación (UDA/CHL, Evaluación educativa, 2016, p. 2).

Los *agentes de evaluación* son la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. La autoevaluación se entiende como una modalidad de evaluación y actividad de aprendizaje en la que el estudiante analiza y evalúa sus propios desempeños, acciones, actividades, trabajos o productos (Rodríguez y Ibarra, 2011). Este proceso es intrínsecamente subjetivo, ya que el sujeto evalúa su propio rendimiento, lo que le permite tomar conciencia de sus logros y fracasos (Monedero-Moya, 1998), promoviendo la responsabilidad, el autoaprendizaje y la autonomía. En el ámbito docente, este término suele referirse a la autoevaluación de los estudiantes, pero también se puede aplicarse a la

autoevaluación de los propios docentes, normalmente vinculada a procesos de mejora profesional (Stieg *et al.*, 2022). En los cursos de FIP, es común trabajar con ambas vertientes.

La heteroevaluación se refiere al proceso mediante el cual una persona con un estatus diferente al del evaluado, y que no desempeña la misma función, evalúa el trabajo o conocimiento de esa persona. Esto puede implicar, por ejemplo, que un docente evalúe a sus alumnos, que el equipo directivo evalúe ciertos aspectos de la escuela, o que los alumnos evalúen el desempeño de sus docentes (Casanova, 1997). Por otro lado, la coevaluación implica un proceso de evaluación llevado a cabo entre iguales, en el cual personas o grupos comparten un entorno educativo se evalúan mutuamente. En este caso, todos los participantes son corresponsables del proceso de evaluación (Castillo y Cabrerizo, 2012).

Estas discusiones están arraigadas en el contexto escolar y se reflejan principalmente en las disciplinas de *práctica* (10), *evaluación* (8) y *didáctica* (4). De esta forma, prescribir la enseñanza de *agentes de evaluación* en los cursos de FIP revela una preocupación por mostrar que esta temática no está centrada sólo en el docente o el alumno, sino que también abarca diversos sujetos involucrados en los procesos educativos. El objetivo principal es mejorar la calidad de la enseñanza y al aprendizaje reconocer la importancia de la participación de estos diferentes actores.

El séptimo contenido más prescrito en los cursos se refiere a los *aspectos morfológicos/de salud*. De todos los temas prescritos relacionados con la enseñanza de la evaluación, este es el que representa mayor especificidad al área de EF, considerando que todos los demás contenidos pueden ser ofrecidos en cursos de FIP en pedagogía en general. Los *aspectos morfológicos/de salud* se encontraron en 17 PDs de 10 carreras, siendo más presente en UNEEGV/PER (4) y la ISEFFD/ARG (3).

Técnicas antropométricas de diagnóstico y control de la composición corporal en edades infanto juveniles. Índice de masa corporal, circunferencia de cintura y sumatoria de pliegues. Cálculo de porcentaje de grasa corporal. Somatotipo, cálculo e interpretación (ISEFFD/ARG, Taller de diagnóstico y desarrollo de las capacidades físicas en el niño y el adolescente, 2014, p. 2).

Crecimiento físico peso y talla, los patrones paramétricos de normalidad y anormalidad en la bio-antropometría (UNMSM/PER, Bio antropometría física, 2017, p. 1).

Evaluación del estado de salud y condición física previo a la prescripción de ejercicio (UDELAR/URY, EF adaptada, 2017, p. 2).

Evaluación del estado de salud de los participantes en un programa de acondicionamiento físico (UNELLEZ/VEN, Entrenamiento físico general, 2015, p. 5).

Unidad VI principales procedimientos de urgencia. Reconocer y evaluar al deportista inconsciente (UNLAM/ARG, Educación sanitaria, 2017, p. 5).

Hemorragias: tipos de sangrado. Evaluación de la gravedad (UNCOMA/ARG, Primeros auxilios, 2014, p. 4).

La enseñanza de este contenido está dirigida tanto al contexto escolar como a la EF en general. Por lo tanto, observamos que las prescripciones se centran en medidas antropométricas y evalua-

ción de la salud, abarcando aspectos del estudiante, deportista, practicante de actividad física. En relación con la antropometría, esta puede ofrecer datos sobre la cantidad de grasa corporal, masa magra, condición física, entre otros índices, y puede utilizarse como herramienta para la prevención de patologías crónicas como la obesidad, desnutrición, enfermedades cardiovasculares, diabetes, colesterol, anemia, especialmente en niños y adolescentes, incluyendo las clases de EF en la escuela como sugieren algunos PDs analizados (Soares y Petroski, 2003; Stieg y Santos, 2021).

También identificamos la prescripción para evaluar el *estado de salud* del individuo. Este tema está relacionado con disciplinas de carácter biológico, como primeros auxilios, educación para la salud, actividad física y salud, siendo utilizado tanto para casos de accidentes (UNLAM/ARG y UNCOMA/ARG) como para un programa de actividad física/entrenamiento (UDELAR/URY y UNELLEZ/VEN), en los que se realizan procedimientos como anamnesis completa, análisis de factores de riesgo de enfermedades cardiovasculares y pulmonares, mediciones antropométricas, pruebas posturales, cardiorrespiratorias, metabólicas y neuromotoras.

Otra perspectiva de la evaluación prescrita en los PDs tiene que ver con los *momentos* en que ocurre, señalada como el octavo contenido más presente en los cursos (Gráfico 1). Dicha discusión se ofrece en 17 PDs de ocho cursos, con ISEFERB/ARG siendo el que más lo presenta (10). Existen tres *momentos* que comprenden esta tipología de evaluación: inicial, procesal y final, como se evidencia en los PDs:

Momentos evaluativos (UDA/CHL, Metodología y evaluación de la EF, 2016, p. 2).

¿Cuándo evaluar?: Momentos de la evaluación (todo el proceso) (UNELLEZ/VEN, Evaluación del aprendizaje, 2015, p. 6).

Tipos de evaluación: inicial, proceso y producto (ISEFERB/ARG, La EF en la educación secundaria y su didáctica, 2016, p. 4).

Unidad II Fases de la evaluación. 2.1 Evaluación Inicial. 2.2 Evaluación Continua – Formativa. 2.3 Evaluación Sumativa – Final (UABC/MEX, Evaluación en la actividad física y deporte, 2012, p. 3).

La evaluación inicial puede entenderse como un diagnóstico (recopilación de información) realizado para proporcionar un conocimiento previo, un mapeo o revisión de las experiencias de los alumnos, que puede utilizarse para determinar necesidades y seleccionar contenidos que se impartirán posteriormente. Esta acción ayuda en la elección de estrategias didácticas que permitan al docente provocar al alumno en la construcción de nuevos conocimientos.

La evaluación procesal, a su vez, ocurre durante el proceso y de manera continua, siendo considerada como una práctica de regulación del aprendizaje que permite al estudiante, a través de una retroalimentación sistemática, adquirir conciencia sobre su camino de aprendizaje (Lordêlo, Rosa y Santana, 2010). Así, evaluar de esta forma permite monitorear la construcción del conocimiento, identificar problemas y dificultades, y corregirlos antes de avanzar en el contenido.

El momento de la evaluación, caracterizado como final y también marcado como producto (ISEFERB/ARG) o sumativo (UABC/MEX), puede caracterizarse como cuantitativo. En este sentido, tiende a ocurrir al final de un ciclo, curso, etapa educativa, final de una unidad didáctica o periodo académico (Casanova, 1997). En algunos casos, los *momentos* evaluativos pueden confundirse con el propósito de la evaluación, debido a las nomenclaturas asumidas en ambos (diagnóstico, formativo y sumativo), como se puede apreciar en el fragmento de la asignatura de UABC/MEX. Las *finalidades de la evaluación* fueron el noveno contenido más prescrito identificado en 14 PDs, ofrecidos en ocho cursos. ISEFFD/ARG (3) y UNEEGV/PER (3) son los que más las prescriben.

Para Castillo y Cabrerizo (2012), los momentos de evaluación se refieren eventos específicos dentro de las prácticas de evaluación, como se evidencia en UNELLEZ. Además, las *finalidades de la evaluación* se relacionan con los objetivos que se quiere lograr con ella. En esa lógica, los autores señalan que la evaluación diagnóstica parte del cuestionamiento del “por qué” se evalúa, con el objetivo de identificar alternativas para orientar y proponer qué se enseñará y con qué criterios; la evaluación formativa asume como características básicas ser procesal, integral, sistemática, progresiva, innovadora y autocorrectora del proceso educativo; mientras que la evaluación sumativa tiene como objetivo identificar el nivel alcanzado por el estudiante, evaluar la eficacia de los elementos del proceso educativo, certificar mediante una comparación interindividual, clasificar y calificar.

El hecho de que estas dos prescripciones (*momentos* y *finalidad*) sean ofrecidas en conjunto por cinco cursos (ISEFERB/ARG, UDA/CHL, UDLA/CHL, UABC/MEX y UNELLEZ/VEN) revela una preocupación por orientar la planificación y organización del proceso de evaluación en un momento dado (*momentos*). Además, señala una tendencia o perspectiva que apunta al logro de un fin u objetivo (*finalidad*), donde la evaluación se convierte en el eje de orientación, seguimiento y consolidación del proceso pedagógico.

El décimo contenido más prescrito en los PDs, según el Gráfico 1, se refiere al *origen* de los agentes evaluadores. Este tema fue identificado en 11 asignaturas de nueve cursos, siendo ISEFFD/ARG (2) y UDA/CHL (2) los que más lo ofrecen. Las discusiones se abordan en los PDs de: *evaluación* (4), *didáctica* (3), *práctica docente* (2) y *metodología* (2), como se indica en las prescripciones:

Contextos de evaluación. Evaluación del aprendizaje. Evaluación curricular. Evaluación institucional (UNICESMAG/COL, Evaluación educativa, 2015, p. 4).

Evaluación y acreditación (ISEFCSV/ARG, Teoría del currículo y didáctica, 2018, p. 3).

Acreditación: el problema de la calificación. Consecuencias de la evaluación en el sistema y en el alumno (ISEFFD/ARG, Didáctica especial II, 2014, p. 4).

Sistemas de evaluación estandarizada (UDLA/CHL, Evaluación de la actividad física, 2018, p. 17).

Qué podemos aprender y cómo podemos utilizar las evaluaciones externas nacionales e internacionales (UDA/CHL, Evaluación educacional, 2016, p. 3).

El *origen* puede presentarse de dos formas: interna y externa, relacionándose con el entorno y los sujetos constituyentes en el proceso. De acuerdo con Castillo y Cabrerizo (2012), el primero es promovido y realizado internamente por los miembros de un centro, un programa, un equipo docente o directivo, como se identifica en UNICESMAG/COL e ISEFFD/ARG, mientras que el segundo es en el que el evaluado y el evaluador son personas o instancias diferentes y tiene lugar cuando agentes que normalmente no son miembros de una escuela o programa evalúan su funcionamiento.

En los fragmentos, la evaluación externa se identifica por estandarizada (UDLA/CHL), acreditación (ISEFCSV/ARG y ISEFFD/ARG) y nacional e internacional (UDA/CHL). A pesar de tener el mismo origen, las evaluaciones interna y externa no deben, en este caso, entenderse como sinónimos. Aún con diferencias, ambas se complementan en el contexto educativo, por lo que deben realizarse en función de la naturaleza de lo que se va a evaluar. Mientras que la primera favorece la evaluación formativa, la segunda garantiza que dicha información (interna) es correcta y, en consecuencia, van camino de alcanzar los objetivos propuestos (Casanova, 1992).

El penúltimo contenido más prescrito (Gráfico 1) se refiere a la *naturaleza* de la evaluación, encontrado en 11 PDs de cinco cursos, conformado por dimensiones cualitativas y cuantitativas, como se puede apreciar en los fragmentos de las disciplinas:

Evaluación cualitativa y cuantitativa (UDELAR/URY, EF adaptada, 2017, p. 2).

Paradigmas y cultura de evaluación educativa. Paradigma cualitativo y cuantitativo (UNEEGV/PER, Evaluación educativa, 2019, p. 3).

Paradigmas de la evaluación. Paradigma Cuantitativo. Paradigma Cualitativo (UNICESMAG/COL, Evaluación educativa, 2015, p. 3).

En el contexto escolar, el carácter cualitativo de la evaluación está relacionado con aspectos de aprendizaje, donde se pretende evaluar la comprensión de lo aprendido por parte del alumno, en un sentido continuo y formativo. Por otro lado, el carácter cuantitativo de la evaluación se relaciona con parámetros observables y cuantificables, facilitando clasificaciones mediante números, conceptos y medición del aprendizaje.

Con características propias, ambas naturalezas deben ser discutidas en el contexto de la FIP y de ellas pueden extraerse todas sus potencialidades. Como afirma Sobrinho (1996), cantidad y calidad son dimensiones inseparables de una misma realidad. En este sentido, en un contexto educativo, estas *naturalezas de evaluación* no son ni funcionan de forma aislada. Por lo tanto, no existe una evaluación cualitativa en contraposición a una evaluación cuantitativa. La posibilidad de enfatizar uno de ellos es una opción metodológica que se justifica frente a la elección de los objetivos, tratándose así de énfasis, no de exclusión (Sobrinho, 1996).

Finalmente, el último contenido más prescrito sobre evaluación se refiere a los *aspectos éticos*, presente en 10 PDs de ocho cursos, siendo más prescrito en ISEFERB/ARG (2) y UNELLEZ/VEN (2).



Sentidos y consecuencias éticas y políticas de la evaluación (ISEFERB/ARG, Didáctica general, 2016, p. 6).

Enfoques e implicancias éticas, políticas, pedagógicas, didácticas, sociales y psicológicas (UNCOMA/ARG, Seminario de evaluación educativa, 2014, p. 5).

Ética en la formación docente de calidad. Ética y evaluación (UNLAM/ARG, Ética y Deontología Profesional, 2017, p. 9).

Aspectos técnicos y éticos de las evaluaciones. Análisis crítico de su adecuación y valor (UDA/CHL, Evaluación educacional, 2016, p. 3).

La prescripción de este contenido está relacionada con la conducta asumida por el profesor en su actuación, desde la concepción defendida hasta el análisis y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, implicando características como: imparcialidad, justicia y uniformidad; un proceso de evaluación global y efectivo, accesible para los estudiantes; y abierto al diálogo. Sobre este tema, Moreno-Olivos (2016) destaca que la evaluación no es una tarea neutra, sino un proceso que posee un fuerte componente ético-moral que inevitablemente afecta la vida de las personas involucradas. Para el autor, no se puede rechazar la idea de que tanto la enseñanza como la evaluación tienen características de componentes técnicos, pero reducir estos procesos solo a su dimensión técnico-instrumental es despojarlos de su esencia humanista, cuya dimensión ético-moral es inherente. En esta lógica, los aspectos técnicos adquieren sentido solo cuando son guiados y sustentados en principios éticos, basados en una actuación justa, igualitaria y equitativa (Moreno-Olivos, 2011). Entendemos que en los cursos investigados, los PDs que concentran este contenido son la ética, la *didáctica* y la *evaluación*, involucrando dimensiones éticas tanto en la FIP de manera amplia como específicamente relacionadas con las acciones evaluativas.

En general, la enseñanza de la evaluación en los cursos de FIP de EF aquí analizados se realiza a través de 12 contenidos considerados fundamentales en los PDs, unos en mayor medida que otros. Aunque estamos ante carreras de EF, la mayor parte de los contenidos podrían abordarse en cursos de FIP de diferentes áreas (química, historia, matemáticas, etc.), dado que el tema de la evaluación es intrínseco a todos ellos. Por otro lado, identificamos algunos contenidos que fueron prescritos, considerando también las particularidades de la EF, tanto en su posibilidad de actuar en un contexto escolar como no escolar, lo que se hizo evidente, por ejemplo, en los contenidos técnicos con los diferentes usos de su concepto. Destacamos también que, entre los contenidos, lo que denota mayor especificidad a la EF son los *aspectos morfológicos/salud*, centrados en las medidas antropométricas y la evaluación de la salud.

## CONCLUSIONES

Considerando la amplitud e importancia de la evaluación en el contexto educativo, en este estudio buscamos analizar su enseñanza como contenido en los diferentes PDs de los cursos de FIP en EF en siete países de AL. De un total de 852 disciplinas ofrecidas en 16 cursos, se identificaron 183 disciplinas en las que existe una prescripción para la enseñanza de la evaluación.

Un primer aspecto a destacar es la diferencia en la oferta entre los cursos analizados, lo cual refleja una mayor o menor preocupación por la enseñanza del tema. La disparidad se evidencia, por ejemplo, en que el curso que más aborda esta discusión (UNEEGV/PER) lo hace en el 44% de los PDs analizados (en 17 de los 38), mientras que el que menos trata el tema (UT/COL) lo incluye solo en el 4% de las asignaturas (en 2 de las 50 analizadas). Ofrecer más o menos PDs sobre el tema no garantiza que el estudiante se convierta en un excelente evaluador en su futuro contexto profesional; sin embargo, creemos que cuanto más experiencias tenga con la evaluación durante su formación, mayores serán las posibilidades de apropiarse de conceptos, enfoques y marcos teóricos, así como de intervenir en la práctica pedagógica y aplicar lo aprendido sobre evaluación. En otras palabras, mayores serán las posibilidades de movilizar estos conocimientos y prácticas evaluativas en sus actividades profesionales.

Se identificaron 12 contenidos sobre evaluación a partir de los 183 PDs analizados, de los cuales 6 se caracterizan como tipologías conceptuales, 4 están destinados a aspectos que indican su materialidad y 2 están relacionados con los aspectos normativos y éticos que permea la acción evaluativa. Aunque la mitad de los contenidos están vinculados con tipologías conceptuales, se observa que no son una prioridad al considerar la enseñanza de la evaluación, ya que los contenidos más recurrentes en los PDs son los *instrumentos* (78), la propuesta *didáctica* (52) y las *técnicas* (46), lo que resalta el énfasis en el proceso evaluativo y la materialización de estas prácticas.

Cuando consideramos la diversidad de carreras y contenidos sobre evaluación (12), no identificamos un curso que los aborde todos, pero los que están más presentes entre ellos son: *instrumentos* (14), *conceptos* (14), *propuesta didáctica* (13) y *agentes* (12). Esto demuestra, de alguna manera, un consenso entre la mayoría de los cursos para presentar a los estudiantes en formación herramientas para ser elaboradas y utilizadas, a partir de conocimientos teóricos que luego irán fundamentar sus prácticas de evaluación, considerando también los sujetos involucrados en este proceso. Los cursos que presentan la mayor multiplicidad de contenidos prescritos fueron ISEFERB/ARG, UNEEGV/PER y UNELLEZ/VEN, todos con 11 de los 12 analizados en este estudio. Es necesario señalar que, para presentar esta variedad, ofrecen entre 15 y 28 PDs que prescriben la enseñanza de la evaluación, lo que refuerza la importancia que ha asumido el tema en estos cursos.

Los hallazgos de esta investigación permitieron identificar y comprender lo que se prescribe para la enseñanza de la evaluación en diferentes carreras de EF en varios países y, al mismo tiempo, detectar la baja oferta de disciplinas específicas de evaluación y/o la escasa variedad de contenidos abordados sobre el tema en los PDs de algunos cursos. Sin embargo, cuando encontramos cursos que se proponen ofrecer este debate en sus diferentes matices de manera constante, horizontal y transversal durante la formación, podemos vislumbrar un nuevo panorama que involucra el tema de la evaluación. Dadas las imprecisiones encontradas, estos hallazgos pueden motivar cambios curriculares al considerar la enseñanza de la evaluación en la FIP. Después de este análisis desde la perspectiva del currículo prescripto (Gimeno, 2000), subrayamos la necesidad de realizar estudios que investiguen los aprendizajes y significados que los estudiantes en formación atribuyen a su apren-

dizaje sobre la evaluación, así como la forma en que proyectan su futuro desempeño profesional en relación con las prácticas evaluativas.

## AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo fue posible gracias a la *Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro* (FAPERJ) por financiar la beca de Investigador Visitante, trámite nº 202.764/2023-SEI-260003/011823/2023, y a la *Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo* (FAPES) por financiar el proyecto Llamada FAPES nº 15/2022 PROFIX 2022, trámite nº 51005.788.17880.23082022.

## REFERENCIAS

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2001.

BLOCH, M. Para uma história comparada das sociedades europeias. In: BLOCH, M. **História e historiadores**, Lisboa, Teorema, 1998. p. 119-150.

BROWN, G. T. L.; REMESAL, A. Prospective teachers' conceptions of assessment: a crosscultural comparison. **The Spanish journal of psychology**, v. 15, n. 1, p. 75-89, 2012. DOI: [https://doi.org/10.5209/rev\\_sjop.2012.v15.n1.37286](https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37286)

CASANOVA, M. A. **La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo**. Zaragoza: Edelvives, 1992.

CASANOVA, M. A. **Manual de la evaluación Educativa**. Madrid: Muralla, 1997.

CASTILLO, S. A.; CABRERIZO, J. D. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madrid: Pearson, 2012.

CASTRO, L.; MARTÍNEZ, J. B. Tras el concepto de la evaluación educativa. **Paradigma: Revista de investigación educativa**, v. 20, n. 33, p. 103-115, dic. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5377/paradigma.v20i33.1427>

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DELUCA, C.; SCHNEIDER, C.; COOMBS, A.; POZAS, M.; RASOOLI, A. A cross-cultural comparison of German and Canadian student teachers' assessment competence. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 27, n. 1, p. 26-45, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1703171>

ESCUADERO-ESCORZA, T. Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. **RELIEVE**, v. 9, n. 1, p. 11-43, 2003. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348>

FORTEA-BAGÁN, M. A.; SÁNCHEZ-TARAZAGA, L.; ZORRILLA-SILVESTRE, L. Aprendizaje en entornos laborales y evaluación auténtica. **@tic Revista d'innovació Educativa**, n. 19, p. 17-21, 2017.

FROSSARD, M. L.; STIEG, R.; SANTOS, W. Assessment practices in three physical education courses in South America. **Alteridad**, Quito, v. 16, n. 2, p. 211-222, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.04>

GEBRIL, A. Language teachers' conceptions of assessment: an Egyptian perspective. **Teacher Development**, v. 21, n. 1, p. 81-100, 2017.

GIMENO, J. S. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Unicamp, 2011.

GUERRERO, M. V. L.; JIMÉNEZ, T. L. Uso de plataforma virtual para retroalimentar la formación del profesorado. **Pensamiento Educativo**, v. 56, n. 2, p. 1-17, 2019.

HAMODI, C.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; LÓPEZ-PASTOR, A. T. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. **Perfiles educativos**, Ciudad de México, v. 37, n. 147, p. 146-161, 2015.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LÓPEZ-PASTOR, V. M., CASTEJÓN, J. O.; PÉREZ-PUEYO, Á. ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, v. 2, n. 1, p. 77-201, set. 2012.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; MOLINA-SIRIA, M. S.; PASCUAL-ARIAS, C.; MANRIQUE-ARRIBAS, J. C. La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. **Retos**, n. 37, p. 620-627, 2020. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>

LORDÊLO, J. A.; ROSA, D. L.; SANTANA, L. A. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, n. 17, p. 13-33, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i17.4555>

MADAUS, D. L.; STUFFLEBEAM G. F.; KELLAGHAN, T. **Evaluation models**: Viewpoints on educational and human services evaluation. Springer Science & Business Media, 2000.

MARTINEZ-MUÑOZ, L. F.; SANTOS-PASTOR, M. L.; CASTEJON-OLIVA, F. J. Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. **Retos**, n. 32, p. 76-81, 2017. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52918>

MATEO, J. A. **La evaluación educativa, sus prácticas y otras metáforas**. Lima: Alfaomeg, 2006.

MENDES, E. H.; NASCIMENTO, J. V.; MENDES, J. C. Metamorfoses na avaliação em educação física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. **Movimento**, v. 13, p. 13-37, jan./abr. 2007.

MONEDERO-MOYA, J. J. **Bases teóricas de la evaluación educativa**. Granada: Aljibe, 1998.

MORA-VARGAS, A. I. La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. **Actualidades investigativas en educación**, v. 4, n. 2, p. 1-28, 2004.

MORENO-OLIVOS, T. Consideraciones éticas en la evaluación educativa. **REICE**, v. 9, n. 2, p. 130-144, 2011.

NOCHE, B. G.; SERRA, V. Q.; IBÁÑEZ, J. C. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación. *In*: RODRÍGUEZ, G.; IBARRA, M. S. (ed.). **e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior**. Madrid: Narcea, 2011. p. 85-104.

PASTORE, S.; MANUTI, A.; SCARDIGNO, A. F. Formative assessment and teaching practice: the point of view of Italian teachers. **European Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 3, p. 359-374, 2019.

PAULA, S. C.; FERREIRA NETO, A.; SARNI, M.; SANTOS, W. Concepciones formativas en programas de educación física en seis países de América Latina. **Actualidades Investigativas en Educación**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 1-34, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51620>

PAULA, S. C.; FERREIRA NETO, A.; STIEG, R.; SANTOS, W. Ensino da avaliação nos cursos de Educação Física da América Latina. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 802-830, 2018.

PERASSI, Z. El Portfolio: un dispositivo que democratiza la evaluación educativa. **Debate Universitario**, v. 8, n. 15, p. 27-41, 2019.

RAPOSO-RIVAS, M.; MARTÍNEZ-FIGUEIRA, M. E. Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. **Educación y educadores**, v. 17, n. 3, p. 499-513, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.6>

RODRÍGUEZ, G.; IBARRA, M. S. **e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior**. Madrid: Narcea, 2011.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação educacional: concepções e embates teóricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 350-384, 2018.

SOARES, L. D.; PETROSKI, E. L. Prevalência, fatores etiológicos e tratamento da obesidade infantil. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 5, n. 1, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>

SOBRINHO, J. D. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. **Psicologia da Educação**, n. 2, p. 9-23, 1996.

STIEG, R. **Formação inicial em educação física nas universidades federais brasileiras:** fundamentos teóricos das disciplinas de avaliação e práticas de leitura. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

STIEG, R.; FERREIRA NETO, A.; FROSSARD, M. L.; SANTOS, W. A prescrição para o ensino das tipologias de avaliação na formação de professores em educação física na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-33, 2022.

STIEG, R.; SANTOS, W. Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. **Calidad en la Educación**, v. 1, p. 82-119, 2021.

STIEG, R.; SANTOS, W. Propostas de ensino sobre registros avaliativos em treze cursos de formação de professores em Educação Física na América Latina. **Educação Unisinos**, v. 27, 1-14, 2023.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática:** guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1987.

#### **Fuentes:**

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA CÉSAR VÁSQUEZ (Argentina). PDs, **Teoría del currículo y didáctica**. Buenos Aires: ISEFCSV, 2018.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA ENRIQUE ROMERO BREST (Argentina). PDs, **Baloncesto**. Buenos Aires: ISEFERB, 2016.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA ENRIQUE ROMERO BREST (Argentina). PDs, **Didáctica general**. Buenos Aires: ISEFERB, 2016.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA ENRIQUE ROMERO BREST (Argentina). PDs, **Gimnasia general II**. Buenos Aires: ISEFERB, 2016.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA ENRIQUE ROMERO BREST (Argentina). PDs, **La educación física en la educación secundaria y su didáctica**. Buenos Aires: ISEFERB, 2016.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA ENRIQUE ROMERO BREST (Argentina). PDs, **Taller y práctica en la educación inicial**. Buenos Aires: ISEFERB, 2016.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA ENRIQUE ROMERO BREST (Argentina). PDs, **Taller y residencia**. Buenos Aires: ISEFERB, 2016.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA FEDERICO WILLIAMS DICKENS (Argentina). PDs, **Didáctica especial I**. Buenos Aires: ISEFFD, 2014.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA FEDERICO WILLIAMS DICKENS (Argentina). PDs, **Didáctica especial II**. Buenos Aires: ISEFFD, 2014.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA FEDERICO WILLIAMS DICKENS (Argentina). PDs, **Taller de diagnóstico y desarrollo de las capacidades físicas en el niño y el adolescente**. Buenos Aires: ISEFFD, 2014.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BAJA CALIFORNIA (México). PDs, **Desarrollo motor**. Baja California: UABC, 2012.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BAJA CALIFORNIA (México). PDs, **Evaluación en la actividad física y deporte**. Baja California: UABC, 2012.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BAJA CALIFORNIA (México). PDs, **Formulación y evaluación de proyectos de la actividad física y deporte**. Baja California: UABC, 2012.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BAJA CALIFORNIA (México). PDs, **Seminario de entrenamiento deportivo**. Baja California: UABC, 2012.

UNIVERSIDAD CESMAG (Colombia). PDs, **Evaluación educativa**. Pasto: UNICESMAG, 2015.

UNIVERSIDAD CESMAG (Colombia). PDs, **Motricidad y aprendizaje**. Pasto: UNICESMAG, 2015.

UNIVERSIDAD DE ATACAMA (Chile). PDs, **Evaluación educacional**. Atacama: UDA, 2016.

UNIVERSIDAD DE ATACAMA (Chile). PDs, **Metodología y evaluación de la educación física**. Atacama: UDA, 2016.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Uruguay). PDs, **Educación física adaptada**. Montevideo: UDELAR, 2017.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (Uruguay). PDs, **Gimnasia artística**. Montevideo: UDELAR, 2017.

UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS (Chile). PDs, **Evaluación de la actividad física**. Santiago: UDLA, 2018.

UNIVERSIDAD DEL COMAHUE (Argentina). PDs, **Práctica de la enseñanza II**. Neuquén: UNCOMA, 2014.

UNIVERSIDAD DEL COMAHUE (Argentina). PDs, **Primeros auxilios**. Neuquén: UNCOMA, 2014.

UNIVERSIDAD DEL COMAHUE (Argentina). PDs, **Seminario de análisis del movimiento**. Neuquén: UNCOMA, 2014.

UNIVERSIDAD DEL COMAHUE (Argentina). PDs, **Seminario de evaluación educativa**. Neuquén: UNCOMA, 2014.

UNIVERSIDAD DEL COMAHUE (Argentina). PDs, **Trabajo docente y gestión**. Neuquén: UNCOMA, 2014.

UNIVERSIDAD LIBRE (Colombia). **Plan de asignatura, Dirección y gestión de eventos recreativos**. Bogotá: UL, 2017.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN VALLE (Perú). PDs, **Evaluación de la educación física**. Lima: UNEEGV, 2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN VALLE (Perú). PDs, **Evaluación educativa**. Lima: UNEEGV, 2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN VALLE (Perú). PDs, **Práctica docente intensiva**. Lima: UNEEGV, 2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA (Argentina). PDs, **Ética y Deontología Profesional**. Buenos Aires: UNLAM, 2017.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA (Argentina). PDs, **Metodología de la enseñanza de la educación física**. Buenos Aires: UNLAM, 2017.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES EZEQUIEL ZAMORA (Venezuela). PDs, **Entrenamiento físico general**. Barinas: UNELLEZ, 2015.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES EZEQUIEL ZAMORA (Venezuela). PDs, **Evaluación del aprendizaje**. Barinas: UNELLEZ, 2015.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL DE LOS LLANOS OCCIDENTALES EZEQUIEL ZAMORA (Venezuela). PDs, **Medición y evaluación del rendimiento deportivo**. Barinas: UNELLEZ, 2015.

UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL (Perú). PDs, **Práctica pre profesional III**. Lima: UNFV, 2019.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (Perú). PDs, **Bio antropometría física**. Lima: UNMSM, 2017.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS (Perú). PDs, **Evaluación educacional y en educación física**. Lima: UNMSM, 2017.

#### COMO CITAR — APA

Paula, S. C. de., Stieg, R., Ferreira Neto, A., & Santos, W. dos. (2024). Evaluación educativa y formación inicial en educación física: contenidos de los currículos de siete países de América Latina. *PARADIGMA*, *XLV*(2), e2024019. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024019.id1431>.

#### COMO CITAR — ABNT

PAULA, Sayonara Cunha de; STIEG, Ronildo; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. Evaluación educativa y formación inicial en educación física: contenidos de los currículos de siete países de América Latina. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLV, n. 2, e2024019, Jul./Dez., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024019.id1431>


#### HISTÓRICO

Enviado: 14 de febrero de 2024.

Aprobado: 08 de junio de 2024.

Publicado: 01 de julio de 2024.

#### EDITOR

Fredy E. González 

**ARBITROS**

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres