

FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA: ¿QUÉ CONCEPCIONES SUBYACEN EN LOS CURRÍCULOS DE CINCO PAÍSES LATINOAMERICANOS?

Ronildo Stieg

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil,

E-mail: ronildo.stieg@yahoo.com.br

Jean Carlos Freitas Gama

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil,

E-mail: jeanfreitas.gama@gmail.com

Mariana Sarni

Universidad de La República Uruguay, Uruguay

E-mail: marianasarni@gmail.com

Resumen: El propósito de este artículo es analizar las concepciones de evaluación presentes en los planes de asignaturas de 11 programas universitarios de formación docente en cinco países de Latinoamérica (Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay). Este estudio se caracteriza por su enfoque cualitativo, fundamentado en el análisis documental y el método comparativo. La metodología utilizada siguió tres pasos de análisis: a) los planes de asignaturas, b) las bibliografías recomendadas en dichos planes y c) las comparaciones entre ellos. Los resultados revelan que las asignaturas prescriben la enseñanza de dos enfoques evaluativos distintos: 1) aquellos que priorizan aspectos cuantitativos, considerando la evaluación como un acto de medición, con mayor cercanía a las áreas del Deporte y la Salud; y 2) aquellos que presentan características cualitativas, centrándose en aspectos formativos y vinculando la Educación Física con disciplinas como Pedagogía, Psicología y Sociología. Se concluye que estas prescripciones refuerzan su carácter formativo al enfatizar la necesidad de que los estudiantes desarrollen su propia concepción de evaluación, al tiempo que señalan las implicaciones de este conocimiento como inherentes al desempeño profesional docente.

Conceptos clave: Concepciones de evaluación, Formación del profesorado en Educación Física, América Latina.

INTRODUCCIÓN

Durante casi un siglo, la evaluación educativa ha generado debates fecundos en el ámbito académico (Santos *et al.*, 2022; Stieg *et al.*, 2022). Partiendo del supuesto de que los países de América Latina están conformados por aspectos históricos y culturales específicos, y tomando como punto de comparación el contenido prescrito para la enseñanza de la evaluación en asignaturas específicas sobre el tema, nuestro propósito en esta investigación es analizar los planes de asignaturas de las carreras universitarias de formación del profesorado en países de América Latina. Buscamos identificar y comparar las concepciones de evaluación y de formación asumidas por estas carreras. Según Icarte y Labate (2016, p. 14) “Contar con un proceso ordenado para el análisis del currículo permite generar evidencia suficiente para la toma de decisiones e involucrar a los profesores en generar intervenciones conducentes al logro del perfil de egreso esperado”.

Al identificar una producción escasa, que establece sus análisis entre las concepciones de la evaluación y la formación del profesorado (Fernandes, 2009; Stieg *et al.*, 2018, 2020; Stieg y Santos, 2021; Stieg; Santos y López-Pastor, 2022), comprendemos que este tipo de investigación proporciona elementos para comprender las concepciones más allá de su propósito, así como las concepciones que conforman la formación del individuo y de la sociedad. En esta lógica, asumimos el concepto de “concepción de evaluación” como aquella que se fundamenta en un enfoque teórico específico (Stieg *et al.*, 2018). Sin embargo, basándonos en los criterios establecidos por Shadish, Cook y Leviton (1991), analizar estas concepciones implica seguir ciertos requisitos, incluyendo la identificación de sus proposiciones, cuándo y dónde se pueden aplicar (contexto, factores externos), y las posibles consecuencias que se pueden obtener con su uso.

Comprender las implicaciones de esta formación es crucial. En el contexto de las carreras universitarias de formación del profesorado en Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay, es esencial asumir la evaluación educativa de acuerdo con la estructura y características propias de cada país. Un análisis comparativo de las bibliografías prescritas en los programas de formación del profesorado podría revelar similitudes o diferencias en relación con las concepciones de evaluación en Educación Física presentes en distintas instituciones.

Esta discusión es fundamental en el ámbito de la Educación Física, ya que las prácticas de enseñanza y evaluación en entornos escolares son elementos

imprescindibles que requieren una base teórica para mejorar dichas prácticas, tanto en la formación del profesorado como en la educación básica (Stieg *et al.*, 2022). Como señalan Icarte y Labate (2016, p. 14), tener un proceso organizado para analizar el currículo proporciona la base para tomar decisiones informadas e involucrar a los profesores en intervenciones que contribuyan al logro de los objetivos de formación.

Para llevar a cabo esta investigación, planteamos las siguientes preguntas: ¿Qué concepciones de evaluación están prescritas en las asignaturas de las carreras universitarias de formación del profesorado en Educación Física en cinco países de América Latina? ¿Existen aproximaciones en cuanto a estas concepciones de evaluación que subyacen a estas prescripciones?

METODOLOGÍA

Metodológicamente, este estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativa de carácter exploratorio (Creswell & Plano-Clark, 2013), basado en el análisis crítico-documental (Bloch, 2001) y en el método comparativo (Bloch, 1998).

Para la selección de fuentes, se utilizó la base de datos construida en la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) a través del proyecto “Evaluación educativa en la formación del profesorado de Educación Física en América Latina: diálogos con los estudiantes”. Además, la investigación fue financiada con una beca de estudios postdoctorado de la *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo*, Aviso Público Fapes nº 15/2022 - *Fixação e Aperfeiçoamento de Doutores no Espírito Santo - PROFIX 2022*, Protocolo: 51005.788.17880.23082022, a partir del proyecto “Avaliação educacional na formação de professores de Educação Física na América Latina: diálogos com professores”.

El primer paso hacia la constitución de la base de datos se realizó a través de una encuesta a instituciones en América Latina que ofrecían la carrera universitaria de formación del profesorado en Educación Física, con la delimitación de los siguientes criterios: a) ser una institución ubicada en un país de Latinoamérica; b) ofrecer una carrera universitaria de formación del profesorado en Educación Física; c) incluir en su programa de estudios una asignatura acerca de la evaluación educativa; d) tener acceso abierto a este plan; e) tener prescritas bibliografías de Educación Física que presentaran en sus títulos la palabra “evaluación”, como se muestra en la figura 1.

Figura 1: Criterios y procesos de inclusión de asignaturas por país/institución

CRITERIO <i>a</i>	CRITERIO <i>b</i>	CRITERIO <i>c</i>	CRITERIO <i>d</i>	CRITERIO <i>e</i>
Países	Número de instituciones que ofrecen cursos de Educación Física	Número de instituciones que ofrecen la asignatura de Evaluación	Número de planes de asignaturas obtenidos	Número de asignatura que prescriben bibliografías sobre Evaluación en Educación Física
Argentina	71	4	2	2
Brasil	45	11	11	6
Chile	24	17	5	1
Colombia	24	6	2	0
Ecuador	8	1	1	0
México	16	2	1	1
Perú	5	2	0	0
Uruguay	2	2	1	1
Venezuela	6	4	2	0
Total = 9	Total = 201	Total = 49	Total = 25	Total = 11

Fuente: Elaboración propia (2023).

Entre los 18 países de América Latina, según la Figura 1, nueve no cumplieron con el criterio *b*; uno no cumplió con el criterio *d*; y cuatro no cumplieron con el criterio *e* de esta investigación, lo que resultó en la participación de cinco países: Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay. La Tabla 1 presenta los países, sus siglas, las asignaturas y la cantidad de bibliografías del área de Educación Física prescritas que indicaron una concepción de evaluación.

Tabla 1: Países, instituciones, asignaturas y número de bibliografías que hacen parte de la investigación

P aís	Instituciones y Siglas	Asignaturas	Número de bibliografías de Educación Física
A rgentina	Instituto Superior de Educación Física Federico Williams Dickens (ISEFFD/ARG)	Evaluación aplicada	3
	Universidad Maimónides (UM/ARG)	Metodología de la evaluación y estadística aplicada	9
B rasil	Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/BR)	Avaliação em educação física escolar	3
	Universidade Federal do Ceará (UFC/BR)	Currículos, programas e avaliação em educação física	2
	Universidade Federal Fluminense (UFF/BR)	Avaliação em educação física	3
	Universidade Federal de Alagoas (UFAL/BR)	Planejamento, currículo e avaliação da	4

		aprendizagem	
	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR/BR)	Planejamento e avaliação em educação física escolar	4
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/BR)	Avaliação em educação física escolar	4
C hile	Universidad de Atacama (UDAI/CHL)	Metodología y evaluación de la educación física	1
M éxico	Universidad Autónoma de Baja California (UABC/MEX)	Evaluación de la actividad física y deporte	3
U ruguay	Universidad de la República (UDELAR/URY)	Evaluación	5
5 países	11 instituciones	11 asignaturas	41 bibliografías

Fuente: Elaboración propia (2023).

Es relevante destacar que la investigación se desarrolló en cinco fases: a) adquisición de los planes de asignaturas; b) identificación y selección de bibliografías de evaluación en estos planes; c) adquisición de las bibliografías; d) lectura y producción de síntesis de las bibliografías; e) revisión de las síntesis, categorizando los datos según las aproximaciones y distancias entre las concepciones de evaluación identificadas.

Aunque la tabla 1 indica 41 bibliografías, después de considerar las repeticiones de algunas de ellas (5) en más de una asignatura, se destaca que se analizaron 33 bibliografías diferentes. El proceso de análisis de estas 33 bibliografías consistió en la lectura completa de cada una de ellas y en la elaboración de una tabla en el software Excel que incluía los ítems: a) nombres de los autores; b) resumen general de cada trabajo; c) indicación de la concepción de evaluación. Posteriormente, se revisó y ajustó la información recopilada. Todo este proceso se basó específicamente en el contenido de los textos analizados, evitando datos especulativos que pudieran reflejar nuestras ideas en lugar de las de los autores de las obras. Para ello, se utilizó como criterio la preservación de los conceptos asumidos en las bibliografías (Hansen, Alkin & Wallace, 2013).

Después de completar el proceso de síntesis de los textos, los resultados indicaron que las concepciones evaluativas presentan dos características: 1) las **cuantitativas**, abordando las evaluaciones como acto de medida y acercando la formación en Educación Física a las áreas del Deporte y la Salud; y 2) las **cualitativas**, centradas en aspectos formativos y aproximando la Educación Física a las áreas de Pedagogía, Psicología y Sociología.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La decisión de analizar en detalle las concepciones de evaluación prescritas en asignaturas específicas sobre el tema fue una elección estratégica que permitió la comparación con las concepciones sobre la formación del profesorado en Educación Física en los distintos países hispanohablantes de América Latina. En este contexto, nos enfocamos específicamente en el contenido de las bibliografías y no en la trayectoria de producción de sus autores. Por ende, nuestro interés no radicaba en etiquetar los trabajos, sino en destacar las especificidades y potencialidades de cada uno de ellos dentro de las carreras universitarias de formación del profesorado, ya que consideramos que son elementos fundamentales para establecer un marco teórico en el análisis de las prácticas evaluativas en el futuro desempeño profesional docente.

Concepciones cuantitativas de evaluación y sus prescripciones en asignaturas de distintas carreras de Educación Física

El proceso seguido para llevar a cabo el análisis de las fuentes se detalla en el Cuadro 1: a) asignaturas; b) bibliografías sobre evaluación de Educación Física prescritas en dichas asignaturas; c) concepción de evaluación identificada en las bibliografías; d) autor(es) que proporcionan los fundamentos epistemológicos para cada concepción de evaluación. Para determinar la relevancia de cada una de las cuatro concepciones de evaluación, examinamos minuciosamente el contenido de las 13 bibliografías y elaboramos resúmenes analíticos, siguiendo el enfoque adoptado por las obras. De esta manera, en el Cuadro 1, presentamos cómo cada una de estas concepciones comprende la evaluación en el contexto de la Educación Física.

Cuadro 1: Síntesis de las concepciones de *evaluación como acto de medida*

Asignatura	Bibliografía	Concepción de evaluación	Resumen de las concepción
ISEFFD/ARG	García Manso <i>et al.</i> (1996) George <i>et al.</i> (1996) Morrow <i>et al.</i> (1995)	Antropometría	Entiendo que todas las mediciones cineantropométricas son relevantes para comprender a los alumnos, especialmente cuando se analizan desde la perspectiva del rendimiento motor. Los especialistas en antropometría pueden emplear diversas herramientas para analizar los datos. Estos análisis implican desglosar la masa corporal en componentes óseos, musculares, adiposos (grasa) y residuales, estimar la

UM/ARG	Esparza Ros (1993) Haag y Dassel (1995) Hawes y Sovak (1994) Lentini y Verde (2004) Macdougall <i>et al.</i> (1995) Marfell-Jones <i>et al.</i> (2001) Pila Teleña (1988)		proporcionalidad, predecir la densidad corporal mediante diversas ecuaciones de regresión y transformar los datos en valores percentiles para ubicaciones específicas según la edad y sexo de los individuos evaluados. En esta línea, la antropometría abarca la medición de individuos desde varias perspectivas morfológicas, su aplicación al movimiento y los factores que inciden en él. Al aplicar una serie de mediciones en el cuerpo, se generan índices y previsiones sobre la composición corporal para evaluar y describir la estructura física. La utilización de mediciones antropométricas es habitual en campos como el estudio del movimiento humano, la fisiología y las ciencias de la salud
UM/ARG	Zatsiorski (1989)	Metrología deportiva	Representa uma parte da Metrologia geral com o propósito específico de controlar e realizar medições no âmbito esportivo. A área da Metrologia abrange medições de diversas naturezas: psicológicas, biológicas, sociológicas e pedagógicas. Alguns dos parâmetros mais conhecidos são: nível de conhecimento, grau de fadiga, expressividade dos movimentos e domínio técnico. Em cada um desses casos, é possível estabelecer relações de “maior-igual-menor”. No mundo esportivo, muitas vezes é necessário expressar indicadores numéricos em competições de patinação artística, por exemplo, onde o domínio técnico e o nível artístico são avaliados numericamente pelos juizes. De forma mais ampla, todas as competições esportivas estão envolvidas em avaliações que possuem características de medição metrológica, ou seja, as medidas dentro do esporte
UM/ARG UDELAR/URY	Litwin y Fernández (1977)	Continua	Se considera que todos los programas de Educación Física requieren una evaluación continua para comprender los cambios sociales, culturales y científicos, así como sus implicaciones para la enseñanza. La evaluación es esencialmente el proceso de determinar en qué medida el plan de estudios y el programa de instrucción han alcanzado realmente los objetivos educativos. Se entiende como un proceso dinámico, continuo y sistemático que busca cambios en el comportamiento de los estudiantes, verificando los logros en función de los objetivos planteados. Esto implica precisión en la definición de objetivos, recopilación de datos, valoración de dichos datos y toma de decisiones sobre acciones futuras
UFSCAR/BR	Tani (1988)	Retroalimentación	La evaluación mediante retroalimentación aumentada se fundamenta en la observación sistemática de las habilidades motoras de los estudiantes, proporcionando al profesor información específica para ayudar a detectar y corregir errores

Fuente: Elaboración propia (2023).

En cuanto a la concepción de la *evaluación antropométrica*, aunque conceptualmente asumida de la misma manera por diferentes autores/bibliografías (10), es necesario comprender que lo que se privilegia en las prácticas evaluativas se define por los enfoques teóricos que respaldan cada concepción. Así, se observa que la *evaluación antropométrica* ha integrado conocimientos de diversas áreas, entre las que se incluyen: Antropología, Biología, Fisiología, Matemáticas, Medicina y Psicología. Esta amplia variedad de perspectivas teóricas ha permitido evaluar aspectos morfológicos y factores que influyen en los movimientos, ambos utilizados para establecer mediciones. Además, estas evaluaciones incluyen: estructura de los componentes corporales, medidas corporales, proporciones, composición, forma, maduración, habilidades motoras, capacidad cardiorrespiratoria, actividad física diaria y la actividad deportiva.

Para Chamorro *et al.* (2005), la proporcionalidad de Ross Phantom es una referencia humana utilizada dentro de la *concepción antropométrica*. Se trata de un dispositivo de cálculo con valores medios definidos y desviaciones estándar, con más de cien datos que incluyen: alturas, longitudes, diámetros, perímetros, pliegues cutáneos y masas corporales. Según Ross y Wilson (1974), la validez del modelo de proporcionalidad reside en la capacidad de cuantificar las diferencias en las características antropométricas entre dos grupos de población o entre un grupo de población y un individuo, válido para ambos sexos y cualquier edad. Concebido como un sistema para evaluar los cambios proporcionales que ocurren durante el crecimiento, incluidas las anomalías de un individuo o grupo de individuos, este modelo fue desarrollado, tanto en términos de su conceptualización (cuerpo de doctrina) como de su uso (práctico) en diferentes grupos humanos.

Esta forma de concebir la evaluación en Educación Física desde aspectos biológicos y con un enfoque de salud tiende a reforzar la presencia de la concepción antropométrica como evaluación en los sistemas educativos argentinos y, por ende, su relación con las evaluaciones de aprendizaje. No obstante, esto no significa que otras concepciones evaluativas no estén presentes en las escuelas de Argentina, ya que las carreras de formación en Educación Física de la UM/ARG e ISEFFD/ARG prescriben la lectura de bibliografías que permiten considerar otras concepciones, entre ellas, aquellas relacionadas con aspectos psicológicos, materializadas por la lógica de evaluaciones basadas en taxonomías de objetivos educativos (concepción *continua* y *retroalimentación*).

En general, las prescripciones de evaluaciones, *antropométrica*, *metrología deportiva*, *continua* y *retroalimentación*, identificadas en cuatro asignaturas, incluso demuestran las concepciones de formación en Educación Física presentes en cada carrera. Esta forma de prescribir las concepciones evaluativas indica que su presencia en una carrera de formación del profesorado dependerá tanto del contexto en el que se desarrolle la formación como de las elecciones del personal docente que prescriben y ofrecen las asignaturas en las carreras (Brown, 2021). Por tanto, al hablar de la importancia de la enseñanza de la evaluación al alumnado de carreras universitarias de formación del profesorado, nos referimos principalmente a los impactos de esta discusión en la vida de estos agentes, en la carrera y en el desempeño docente.

Además, la *evaluación educativa*, al englobar diferentes ámbitos, entre los que se encuentran: exámenes de acceso a la universidad para los estudiantes; prácticas en el aula con el objetivo de mejorar el aprendizaje; evaluaciones formales de escolaridad; pruebas comparativas internacionales, entre otras, hace que sea necesaria una mayor atención y articulación en las demás asignaturas que integran todos y cada uno de los programas de las carreras universitarias de formación del profesorado.

Concepciones de evaluación cualitativas y sus prescripciones en las asignaturas de diferentes carreras de Educación Física

En este eje se analizaron las concepciones de evaluación con características cualitativas identificadas en 20 bibliografías prescritas en nueve planes de asignaturas, según el Cuadro 2. En él se presentan las síntesis de 11 concepciones mapeadas, según la descripción asumida por las bibliografías.

Cuadro 2: Concepciones de *evaluación formativas* y asignaturas

Asignatura	Concepción	Bibliografía	Resumen de las concepciones
UABC/MEX	Formativa	Sales (2001) Díaz Lucea (2005)	Esta concepción tiene como propósito regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, llevándose a cabo durante su desarrollo. Desde una perspectiva de aprendizaje cognitivo, se propone investigar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes para poder articular las acciones que conduzcan a su superación. Se defiende que el docente debe determinar el nivel mínimo que quiere que alcancen sus alumnos y considerar, en función de la situación inicial, la evolución y participación de cada alumno. En la evaluación formativa, se compara el resultado obtenido por el alumno con otros resultados previos. Así, se evalúa el avance en relación a su valoración inicial, tratando a cada alumno de manera individual y única

UDELAR/URY	Formativa interactiva	Hernández Álvarez (2002) Hernández Álvarez y Curiel (2004)	Es una concepción que puede tener un carácter sumativo, pero, en su sentido formativo, debe darse durante la realización de los procesos educativos. En consecuencia, los criterios que deben servir de referencia para la evaluación se basarán en la reflexión sobre las decisiones que se tomarán antes de la interacción con el alumno y que se refieren a los propios elementos curriculares. Para su presentación, es importante aclarar los criterios que servirán de referencia para la evaluación de manera lineal. Su análisis debe realizarse de manera integral para establecer un juicio sobre la fase pre-interactiva
UDELAR/URY	Formativa compartida	López-Pastor y Pérez Brunicardi (2004)	Es una concepción que vincula los conceptos de evaluación formativa y evaluación compartida. La perspectiva formativa se entiende como aquella que debe facilitar y dar importancia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, a través de diferentes técnicas: autoevaluación, evaluación por pares y evaluación dialógica. La perspectiva compartida se refiere a los diálogos que el docente mantiene con sus alumnos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de diálogo puede ser individual o grupal y, por lo general, se basa en procesos de autoevaluación o revisión por pares anteriores. El desarrollo de procesos de evaluación compartida está estrechamente relacionado con la transferencia de responsabilidad en el aula y la participación de los estudiantes en la toma de decisiones que afectan los procesos de aprendizaje. La unión de estos dos conceptos permite conocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los procesos educativos que se desarrollan en el contexto evaluado
UDAI/CHL UABC/MEX UDELAR/URY	Formativa continua	Blázquez-Sánchez (1997)	Entre los aspectos formativos, se evalúan: el proceso, entendido como parte intrínseca del aprendizaje; la integralidad que incluye todos los elementos que intervienen en el desempeño educativo; la acción sistemática que, intrínsecamente, toma en cuenta el crecimiento, logros, madurez y desarrollo alcanzado por el alumno; y las prácticas innovadoras, controlando las condiciones o factores que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando constantemente nuevas tomas de decisiones. La evaluación continua, a su vez, parte de una situación inicial y tiene como objetivo lograr cambios permanentes y efectivos en el comportamiento de los estudiantes que aparecen como fines y metas del proceso. La evaluación de los objetivos parciales (evaluación continua) debe permitir correcciones que faciliten el cumplimiento de los objetivos intermedios de cada unidad didáctica y de cada nivel educativo y, en consecuencia, de los propósitos de mejora del aprendizaje
UFMS/BR	Formativa auténtica	Tritscher (2003)	Reconoce que la evaluación es el nivel más alto del dominio cognitivo, ya que se utiliza para formar juicios sobre el valor de la información disponible a partir de pruebas de memoria, comprensión y conciencia. Se llega a entender como formativo en la medida en que los estudiantes realizan una autoevaluación y una evaluación entre pares, y su dimensión auténtica les permite elegir la forma en que quieren ser evaluados. En este caso, la figura del docente parte de las ideas de un sujeto reflexivo

UFAL/BR	Constructiva	Palma <i>et al.</i> (2010)	Los aspectos de evaluación incluyen la observación colectiva, donde se analiza el compromiso, la aplicación de habilidades, la atención durante los juegos, el cumplimiento de acuerdos. La evaluación no debe ser utilizada para castigar, sino que debe producirse dentro de un proceso de autoevaluación. Por tanto, la práctica evaluativa debe: verificar si los estudiantes construyeron, reconstruyeron y reelaboraron conocimientos; promover la interacción entre el hacer y el saber, sus efectos, relaciones y coordinación; analizar, reflexionar y abstraer conocimientos sobre el cuerpo, percibiendo el cuerpo como un posible cuerpo en movimiento
UFSCAR/BR		Freire (2003) Freire y Scaglia (2004)	
UFC/BR	Mediadora	Brandl <i>et al.</i> (2010)	La evaluación debe seguir las transformaciones que se están produciendo en los paradigmas educativos emergentes. Es necesario entenderla como un proceso educativo de construcción colectiva cuyo propósito es promover aprendizajes, espacios, procesos e instrumentos que posibiliten la participación de los sujetos involucrados. La evaluación busca formar estudiantes capaces y autónomos, incluyendo la valoración del papel del docente. La práctica evaluativa es vista como una acción colaborativa entre profesores y estudiantes, así como entre ellos y sus pares
UFRPE/BR	Emancipadora	Carvalho <i>et al.</i> (2000)	La evaluación implica conocer la realidad, trazar planes de acción y ampliar referentes reflexivos críticos sobre la formación humana. Además, debe permitir la reorientación, reconstrucción y mejora, tanto del proyecto como de la propia práctica pedagógica, así como permitir que profesor y alumno desempeñen el papel de construcción de la clase con vistas a la enseñanza y el aprendizaje. El estudiante es responsable de participar tanto en el proceso formativo como en la evaluación
UFAL/BR	Participativa	Bento (2003)	Consiste en prácticas dialógicas entre docentes y estudiantes, con el objetivo de construir una evaluación que promueva la tensión y el encuentro entre la racionalidad sensible y la racionalidad cognitiva, como una forma de expandir la acción humana en el mundo. El docente debe construir alternativas evaluativas que den cuenta de procesos educativos centrados en la corporalidad, la sensibilidad, la sociabilidad, el lenguaje y la capacidad comunicativa. En este sentido, el docente evalúa permanentemente el nivel alcanzado por los estudiantes, guiado por el pensamiento dialéctico, permitiendo la participación de los estudiantes en el proceso de definición de los criterios y orientaciones de la evaluación. Además, la práctica de evaluación, al ser sistemática, toma en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes y el significado que se le otorga en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física
UFC/BR		Soares <i>et al.</i> (1992)	
UFRPE/BR		Gariglio (2010), Soares <i>et al.</i> (1992)	
UFF/BR	Diagnóstica Processual	PCN (1997, 1998)	Es recomendable que el alumno participe en este proceso, tanto en la autoevaluación como en la acción reflexiva y en la organización de la evaluación, brindando apoyo al docente para evaluar su propio trabajo y planificar su continuidad. En este sentido, los criterios de evaluación deben permitir al estudiante realizar prácticas de cultura corporal, practicando la solidaridad y la inclusión. Se entiende que la práctica de la evaluación implica un proceso de diagnóstico continuo, realizado por el docente a través del ejercicio de la reflexión constante, por el estudiante en la toma de conciencia y por todo el equipo pedagógico para reconocer y ubicar las prioridades educativas
UFMS/BR			
UFC/BR		Darido y Rangel (2005)	
UFSCAR/BR			

UFAL/BR	Progresista	Betti y Zuliani (2002)	En esta concepción, el docente orienta el aprendizaje, realiza diagnósticos, considera la capacidad de aprendizaje del alumno y se autoevalúa. El alumno, sujeto del aprendizaje, es más crítico y también se autoevalúa. La evaluación es continua y sirve para reorientar y promover el progreso de la acción docente
---------	-------------	------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia (2023).

En general, al analizar el cuadro 2, se identifica que la mayoría de las concepciones de evaluación cualitativa tiene un enfoque formativo (5), así como constructivo, participativo, mediador, procesal, progresista y emancipatorio. Para estas concepciones, evaluar en las clases de Educación Física requiere definir los instrumentos de evaluación y cuestionar “para qué” y “para quién” se está evaluando, tener claridad acerca del tipo de evaluación a desarrollar y cuál se adapta mejor a la práctica educativa. Por ejemplo, en un momento dado en el que se está impartiendo una serie de contenidos sobre cualidades físicas (o habilidades motoras), se utilizarán registros evaluativos con el propósito de concienciar a los estudiantes de sus habilidades y limitaciones en relación con estos parámetros. Posteriormente, estos datos pueden ser utilizados en la organización de las clases posteriores, para que cada alumno pueda utilizarlos en la planificación de su actividad física, o para tomar conciencia de sus capacidades físicas en ese momento.

Ante este escenario, de diferentes concepciones evaluativas, las carreras universitarias de formación del profesorado en Educación Física analizados han brindado al alumnado acceso a percibir sus implicaciones en una situación real de desempeño docente. Entendemos que ya tienen un conocimiento teórico sobre qué “son” y para qué “sirven” las concepciones, pero el potencial de la formación del profesorado también radica en ayudar a los estudiantes a hacer la transposición pedagógica de lo que aprenden sobre la evaluación y su uso práctico. Es decir, es necesario llevarlos de una situación en la que simplemente son evaluados (como estudiantes), a otra en la que se convierten en evaluadores ejerciendo el rol de la profesión del profesorado (Stieg, Santos y López-Pastor, 2022). Esta dinámica tiende a fortalecer el proceso de formación profesional de los docentes (Nóvoa, 2017).

Los estudiantes que aprovechan las discusiones que las asignaturas específicas de evaluación brindan durante las carreras universitarias de formación del profesorado, tienden a apropiarse de las lecturas sobre las concepciones de evaluación. Por otro lado, quienes no tienen acceso a esta enseñanza pueden llegar a limitar sus prácticas

evaluativas de acuerdo a sus vivencias personales durante la trayectoria formativa (Frossard, Stieg & Santos, 2020).

Asociado a esto, es común que las carreras universitarias de formación del profesorado asuman características y fundamentos teóricos propios de cada institución y que se materializan tanto en la organización y estructura curricular como en el perfil del egresado establecido para cada carrera. Partiendo del entendimiento de que la concepción de evaluación define la mirada del evaluador, se entiende que el desafío al que se enfrentan las carreras universitarias de formación del profesorado es modificar esta perspectiva, para que los estudiantes la utilicen la evaluación para informarse, orientar y mejorar su práctica profesional cuando estuvieren en la condición de maestros, en el ejercicio de la profesión. Esto significa capacitarlos para que cuenten con las herramientas intelectuales necesarias para buscar nuevas estrategias pedagógicas, curriculares y evaluativas para mejorar los resultados del aprendizaje y modificar su propia práctica educativa.

Se entiende, al igual que Xu y Brown (2016), que cambiar la concepción de evaluación no es una tarea fácil, precisamente porque, en los roles que juegan los agentes involucrados en las prácticas evaluativas, no siempre es lo suficientemente claro. Esto refuerza la necesidad de que el personal docente, tanto en el rol de formadores como de evaluadores, tengan una identidad definida (concepción de evaluación y formación) para comprender su papel en un proceso que evalúa el aprendizaje de los estudiantes, informa los cambios necesarios en la enseñanza y establece mecanismos motivadores y orientadores de la dinámica enseñanza-aprendizaje (Stieg y Santos, 2021).

Conclusiones

Este estudio, cuyo objetivo fue analizar las prescripciones de concepciones de evaluación en 11 asignaturas específicas sobre el tema, indicó que las 33 bibliografías de Educación Física prescritas en estos planes corresponden a 15 concepciones de evaluación. Estas a su vez permitieron organizar los análisis en dos ejes: a) cuatro concepciones que privilegian los aspectos cuantitativos, abordando las evaluaciones como un acto de medición, destacando la antropometría; y b) once concepciones que asumen características cualitativas con centralidad en lo formativo.

Se concluye que las prescripciones de evaluación realizadas en las once asignaturas en cinco países (Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay) ofrecen

elementos importantes para comprender las especificidades de cada carrera, ubicándolas geográfica y socioculturalmente. Las influencias teóricas han variado desde un eclecticismo hasta una unidad teórica, al mismo tiempo que han señalado teorías y concepciones de evaluación comunes en diferentes contextos. En este sentido, el análisis de las concepciones de evaluación permitió seguir pistas que condujeron a la comprensión de lo similar y lo diferente entre las prescripciones y bibliografías utilizadas para la enseñanza en las carreras universitarias de formación del profesorado en cinco países de América Latina.

Finalmente, se señala el potencial de estudios futuros que busquen ampliar la discusión de este tema desde otras carreras universitarias de formación del profesorado, y que establezcan un diálogo con los docentes formadores que imparten las asignaturas de evaluación. Esto con el fin de comprender en qué medida las bibliografías prescritas han influido en las concepciones evaluativas de estos profesionales y, en consecuencia, en sus prácticas evaluativas.

Referencias

- Bento, J. O. (2003). *Planejamento e avaliação em educação física*. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte.
- Betti, M., & Zuliani, L. R. (2002). Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 73-81.
- Blázquez-Sánchez, D. (1997). *Evaluar en educación física*. Madrid: Editorial Inde.
- Bloch, M. (1998). Para uma história comparada das sociedades europeias. En M. Bloch (Ed.), *História e historiadores* (pp. 119-150). Lisboa: Teorema.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Brandl, C. E. H. (2010). *Educação física escolar: questões do cotidiano*. (1st ed.). Curitiba, PR: CRV.
- Brasil, MEC. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, MEC. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília: MEC/SEF.
- Brown, G. T. L. (2021). Evaluation in teacher training: An analysis of theoretical conceptions. In W. dos Santos & R. Stieg (Eds.), *Evaluación Educativa en la Formación de Profesores: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay* (pp. 53-67). Curitiba, Brasil: Appris Editora.
- Carvalho, M. H. C., et al. (2000). *Avaliar com os pés no chão: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental*. Pernambuco: UFPE.
- Chamorro, D., Evangelista Carulla, J. & Cuesta, P. (2005). Microbial in situ degradation of grasses and legumes leaf tissues and its relationship with nutritional quality and precipitation. *Revista Corpoica*, 6(1), 100-116.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2013). *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso.
- Darido, S., & Rangel, I. C. A. (2005). *Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Díaz, L. J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física*. Madrid: Inde.
- España Ros, F. (1993). *Manual de cineantropometría*. Madrid: Editorial Femade.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- Freire, J. B. (2003). *Pedagogia do futebol*. Campinas: Autores Associados.
- Freire, J. B., & Scaglia, A. J. (2004). *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione.
- Frossard, M. L., Stieg, R. & Santos, W. (2020). A avaliação na formação de professores em educação física: experiências de estudantes de sete universidades federais brasileiras. *Educação Unisinos*, 24, 1-16.
- García Manso, J. M., Navarro Valdivieso, M. y Ruiz Caballeo, J. A. (1996). *Evaluación de la capacidad motriz en el deporte: evaluación de la condición física*. Madrid: Editorial Gymnos.
- Gariglio, J. A. (2001). Proposta de ensino de educação física para uma escola profissionalizante: uma experiência no CEFET-MG. In F. E. Caparróz (Ed.), *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria.
- George, J. D., Garth Fisher, A. y Vehrs, P. R. (1996). *Test y pruebas físicas*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Haag, H. y Dassel, H. (1995). *Tests de la condición física*. Malaga: Editorial Hispano Europea.

- Hansen, M., Alkin, M. W. & Wallace, T. L. (2013). Depicting the logic of three evaluation theories. *Evaluation and Program Planning*, 38, 34-43.
- Hawes, M. R. y Sovak, D. (1994). Morphological prototypes, assessment and change in elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, (12), 235-242.
- Hernández Álvarez, J. L. (2002). La evaluación de la enseñanza: una necesidad al servicio de la mejora de la calidad del proceso de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (115), 7-11.
- Hernández Álvarez, J. L. y Curiel, D. A. (2004). *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Madrid: Editorial Graó.
- Hill, M. F., Ell, F. R. & Evers, G. (2017). Assessment capability and student self-regulation: the challenge of preparing teachers. *Frontiers in Education*, 2(21), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2017.00021>
- Icarte, G. y Labate, H. (2016). Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias. *Formación Universitaria*, 9(2), 3-16.
- Lentini, N. A. y Verde, P. (2004). El método combinado: una propuesta específica en proporcionalidad antropométrica. *Revista Archivos de Medicina del Deporte*, 3(101), 56-60.
- Litwin, J. y Gonzalo, F. (1977). *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- López Pastor, V. M. y Pérez Brunicardi, D. (2004). Análisis y debates sobre la evaluación en educación física. *Novedades Educativas*, (157), 1-7.
- MacDougall, J. D., Weger, H. A. y Green, H. J. (1995). *Evaluación fisiológica del deportista*. Málaga: Editorial Paidotribo.
- Marfell-Jones, M., Olds, T., Stewart, A. y Carter, L. (2001). *Manual ISAK: estándares de medidas antropométricas internacionales*. Sudáfrica: Librería Nacional de Australia.
- Martin, R. (1893). Zur physischen Anthropologie der Feuerländer. *Archiv für Anthropologie*, (22), 155-217.
- Morrow, J. J., Jackson, A., Disch, J. & Mood, D. (1995). *Measurement and evaluation in human performance*. Champaign: Human Kinetics Publishers.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Palma, A. P., Bassoli, A. A., & Palma, J. A. V. (2010). *Educação física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Londrina: Eduel.
- Pila Teleña, A. (1988). *Evaluación de la educación física y los deportes*. Olimpia San José: Editorial Costa Rica.
- Ross, W. D. & Wilson, N. C. (1974). *A stratagem for proportional growth assessment*. Children in Exercise. Acta Paediatr Belg, 28 suppl, 169-82.
- Sales, B. J. (2001). *La evaluación de la educación física en primaria: una propuesta práctica*. Madrid: Editorial Inde.
- Santos, W., et al. (2022). Produção acadêmica sobre avaliação na formação de professores da América Latina. *Estudos em Avaliação Educacional*, 33, 1-21.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Leviton, L.A. (1991). *Foundations of program evaluation: theories of practice*. Newbury Park: Sage.
- Soares, C. L., et al. (1992). *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez.
- STIEG, R., & SANTOS, W. (2021). Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la Educación*, 55, 82-119.
- Stieg, R., dos Santos, W., & López Pastor, V. M. (2022). Autores prescritos para evaluación educativa en los currículos de la formación del profesorado en educación física en América Latina. *PAPELES*, 14(27).
- Stieg, R., Fernández Garcimartín, C., Magaña Salamanca, E., & Benito Hernando, L. (2022). Evaluación para el aprendizaje en Educación Física en la enseñanza primaria y secundaria: un análisis comparativo de la producción académica en Latinoamérica y España (2000-2021). *Revista Meta: Avaliação*, 14(45), 798-821.
- Stieg, R., Vieira, A. de O., Frossard, M. L., Mello, A. da S., Ferreira Neto, A. & Santos, W. dos. (2020). Perspectivas de avaliação nas/das bibliografias na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 34(4), 589-609.
- Stieg, R., Vieira, A. O., Frossard, M. F., Ferreira Neto, A. & Santos, W. (2018). Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. *Currículo sem Fronteiras*, 18, 639-667.
- Tani, G. (1988). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EDUSP.
- Tritschler, K. (2003). *Medida e avaliação em educação física e esportes de Barrow e McGee*. São Paulo: Manole.
- Xu, Y. & Brown, G.T.L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: a reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162.
- Zatsiorski, V. M. (1989). *Metrología deportiva*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.