



## Prácticas evaluativas en tres cursos de educación física en Sudamérica

### *Assessment practices in three physical education courses in South America*

**ib** **Matheus Lima Frossard** es doctorando en la Universidad Federal del Espírito Santo (Brasil) (matheuslmf@hotmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-2273-7535>)

**ib** **Ronildo Stieg** es doctorando en la Universidad Federal del Espírito Santo (Brasil) (ronildo.stieg@yahoo.com.br) (<https://orcid.org/0000-0001-8698-4087>)

**ib** **Dr. Wagner dos Santos** es docente en la Universidad Federal del Espírito Santo (Brasil) (wagnercefd@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>)

**Recibido:** 2021-03-16 / **Revisado:** 2021-06-07 / **Aceptado:** 2021-06-11 / **Publicado:** 2021-07-01

### Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar y comparar las prescripciones de los momentos y de las funciones de la evaluación en los planes de disciplinas de tres cursos de formación de profesores en Educación Física (Ufes/Brasil, Cesmág/Colombia y Udelar/Uruguay). Se caracteriza por ser una investigación de método mixto de tipo secuencial explicativo. Utiliza los programas de estudios de los cursos y los planes de disciplinas como fuentes. La metodología siguió tres etapas: a) análisis de la frecuencia de palabras; b) prueba de hipótesis para la proporción; y c) análisis crítico documental. Los resultados mostraron que los momentos y las funciones de evaluación prescritos en los planes de Cesmág/Colombia y Udelar/Uruguay están influenciados por las concepciones de evaluación presentes en los lineamientos gubernamentales de estos países. Ufes/Brasil se caracteriza por una política descentralizada, sin orientación gubernamental sobre la práctica evaluativa, y esta definición recae en los docentes. Se concluyó que la principal preocupación de las disciplinas consiste en las prescripciones de los instrumentos, faltando aún matizar la definición de los criterios, funciones, agentes, momentos y concepciones de la evaluación. También señala la urgencia de pensar una formación continua en evaluación para los docentes que laboran en la educación superior; especialmente teniendo en cuenta el área de Educación Física propiamente dicha, los desafíos de las prácticas evaluativas alineadas con el contexto del desempeño profesional y la incorporación de *habitus* que potencien la profesionalidad docente.

**Descriptores:** Formación docente, evaluación, currículo, educación física, políticas educativas, América Latina.

### Abstract

The article aims to analyze and compare the prescriptions of the moments and functions of the evaluation defined in the discipline plans of three Physical Education teacher education courses (Ufes/Brazil; Cesmág/Colombia; and Udelar/Uruguay). The research uses a mixed method of explanatory sequential type. It uses the political projects of the courses and the discipline plans as a source. The methodology followed three stages: a) analysis of the frequency of words; b) hypothesis test for proportion; and c) documentary critical analysis. The results showed that the evaluation moments and function prescribed in the plans of Cesmág/Colombia and Udelar/Uruguay are influenced by the conceptions of evaluation present in political projects and government guidelines at those countries. Ufes/Brazil is characterized by a decentralized policy, with no governmental guidelines on evaluative practice, leaving to the teachers this definition. It was concluded that the main concern of the prescriptions is on the definition of the instruments. It is also necessary to qualify the definition of the criteria, functions, agents, moments and evaluation conceptions. It is evident the urgency to think about continuing education in evaluation for teachers who work in higher education in the training of new teachers, above all, taking into account the Physical Education area itself, the challenges of evaluative practices aligned with the context of performance and the incorporation of the *habitus* that enhance the teaching professionalism.

**Keywords:** Teacher education, assessment, curriculum, physical education, educational policies, Latin America.

## 1. Introducción

La formación del profesorado tiene como objetivo dotar al alumnado de un proceso de construcción de la identidad profesional también conocida como profesionalidad docente (Nóvoa, 2017). En este caso, partiendo de la idea de las cualidades necesarias para la formación de profesores y centrandose en el concepto de *habitus*, donde el sujeto en formación se ubica en un campo de fuerzas y poderes en el que cada uno construye su posición con relación a sí mismo y a otros (Bourdieu, 1989), se entiende esta formación como un espacio de posiciones y toma de decisiones, permitiendo la “incorporación de un conjunto de disposiciones duraderas, y la posibilidad de que este patrimonio sea transferible a través de un proceso de socialización profesional” (Nóvoa, 2017, p. 1119, nuestra traducción).

La práctica docente se toma como un espacio para la construcción, formación y producción de conocimiento de manera formativa, lo que implica asumir los conocimientos relacionados con la formación de profesores de una manera estrechamente vinculada al conocimiento científico y la práctica profesional docente, y la evaluación educativa es una de ellas (Nóvoa, 2004).

La preparación de los futuros profesores para realizar prácticas evaluativas está directamente vinculada a la discusión teórica sobre el tema durante la formación, ya sea en disciplinas específicas o en actividades diluidas a lo largo del curso (Deluca & Klinger, 2010; Paula et al., 2018; Stieg et al., 2018); las experiencias que permitan al futuro docente practicar la evaluación entre pares (Sluijsmans & Prins, 2006; Tejada & Ruiz, 2016; Maureira-Cabrera et al., 2020), con autoevaluación (Kearney, 2013) o evaluando en el contexto de la educación básica (Frossard et al., 2018); y la forma en que son evaluados durante el curso de educación superior (Picos & López-Pastor, 2013; Hamodi et al., 2017).

Aunque la evaluación es un elemento importante en el currículo, Picos y López-Pastor (2013) muestran que existe poca discusión específica sobre el tema a lo largo del curso de formación

docente. Esto muestra que, el futuro profesorado, evaluarán de manera similar la forma en que fueron evaluados cuando eran estudiantes (Poletto et al., 2020). La ausencia de prácticas de referencia, a partir de las cuales el alumnado pueden modificar y crear su propio sistema evaluación, provoca que reproduzcan y no modifiquen su práctica evaluativa (Picos & López-Pastor, 2013).

Así, la evaluación no se realiza de forma simple y lineal, sino que se construye en un espacio de registro e interpretación de los datos, basado en el ejercicio constante de lectura de pistas y evidencias, a partir del cual se emiten juicios de valores y toma de decisiones (Frossard et al., 2020). La evaluación entendida como *práctica indiciaria*, utiliza instrumentos para que los practicantes se interroguen y cuestionen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje construidos, en construcción y todavía no construidos, ofreciendo elementos para analizar la relación que los involucrados establecen con el aprendizaje (Santos, 2005, Santos et al., 2014).

No se desconoce la importancia del contenido, sin embargo, se entiende la necesidad de asumir una concepción de evaluación basada en un ejercicio permanente de interpretación de evidencias, en la que se busca identificar el “saber”, el “no saber” y el “todavía no saber” en desarrollo (Esteban, 2003). Evaluar, por lo tanto, se configura como un proceso de reflexión sobre y para la acción, contribuyendo para que el personal docente y el alumnado sean capaces de percibir signos, alcanzar niveles de complejidad en la interpretación de sus significados e incorporarlos como hechos relevantes para la dinámica de enseñanza-aprendizaje.

En vista de esto, el artículo tiene como objetivo analizar y comparar las prescripciones relativas a los momentos y las funciones de la evaluación (Castillo-Arredondo & Cabrerizo, 2010) en los planes de disciplinas (PDs) de tres cursos de formación de profesores en Educación Física (EF) (Ufes/Brasil, Cesmag/Colombia y Udelar/Uruguay). El análisis de esta investigación, se centró en las preguntas: ¿qué prescribe el personal docente para evaluar al alumnado en los PDs?



¿El personal docente prescribe los momentos y las funciones de la evaluación? ¿Qué pautas aportan los programas de estudios de los cursos de formación a la práctica evaluativa? ¿Cómo este conjunto de prescripciones tiene en cuenta los retos de evaluar en la EF, incorporando *habitus* que potencien la profesionalidad docente?

Se entiende que la preparación del futuro profesorado para la práctica de la evaluación también está relacionada con la forma en que son evaluados durante los cursos de formación docente. Esto resulta que es interesante investigar este movimiento, ya que, unos años después, el alumnado de estos cursos deberá implementar metodologías y prácticas evaluativas en su entorno profesional, en el caso específico de este estudio, en las clases de EF en un contexto escolar.

Se destaca la importancia de los cursos de formación de profesores en la constitución de un cuerpo de conocimientos y prácticas sobre evaluación que posibiliten la producción de experiencias para la enseñanza de la EF en la educación básica. Además de las discusiones teóricas sobre el tema y las situaciones de práctica docente vividas por el alumnado durante la formación, la forma en que son evaluados es también una herramienta didáctica y, por tanto, tiene impactos directos en sus aprendizajes. Esto refuerza la necesidad de investigar cómo el personal docente en los cursos de EF prescribe las prácticas evaluativas y comprende la evaluación en sus disciplinas.

## 2. Metodología

Se caracteriza por ser una investigación de método mixto de carácter secuencial explicativo.

Establece un análisis estadístico de datos cuantitativos y un análisis crítico documental (Bloch, 2001) para los datos cualitativos. Según Creswell y Clark (2011), el propósito de este tipo de investigación es utilizar un elemento cualitativo para explicar los resultados cuantitativos iniciales. Este método mejora la evaluación de tendencias, comparaciones y relaciones entre grupos a través de datos cuantitativos, y los datos cualitativos deben poder explicar los mecanismos y razones detrás de los resultados cuantitativos.

### 2.1. Delimitación de fuentes

Las instituciones participantes forman parte del convenio de colaboración en investigación establecido en 2018 entre Ufes, Udelar y Cesmag, a través de un proyecto de investigación titulado *Avaliação educacional na formação inicial de professores em educação física na América Latina: diálogo com os alunos*. Este proyecto recibió apoyo financiero del Edicto Universal CNPq, con número de proceso 435.310/2018-6.

Para la recolección de datos, se contactó con las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) solicitando los programas de estudios (PE) que orientan los cursos de formación de profesores en EF y los planes de todas las disciplinas que conforman el currículo de estos cursos. La composición de las fuentes está relacionada con los documentos puestos a disposición por cada institución como se muestra en la Tabla 1. Los PDs y PE de los cursos corresponden a los años 2014 (Ufes/Brasil) y 2017 (Cesmag/Colombia y Udelar/Uruguay) que al momento de la recopilación de datos (julio 2020) todavía estaban en marcha.

Tabla 1. Cantidad de PDs y PE analizados por IES

	Ufes/Brasil	Cesmag/Colombia	Udelar/Uruguay
Número de PDs	61/61 (100 %)	84/84 (100 %)	34/63 (54 %)
Programas de estudios	1/1 (100 %)	1/1 (100 %)	1/1 (100 %)

Fuente: Elaboración propia.



## 2.2. Modo de análisis

El proceso de análisis siguió tres pasos. El primero fue la organización de los datos en las tablas de frecuencia, que permitió analizar lo que cada plan de disciplina prescribía sobre evaluación. En el segundo paso, se realizaron pruebas estadísticas para comparar si los resultados encontrados en el paso anterior mostraban diferencias estadísticamente significativas entre las IES. Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de los PDs, articulándolo con la literatura que discute el tema y con los documentos gubernamentales que actúan como lineamientos curriculares para los cursos de formación de profesores en los tres países.

### Paso 1

Los PE de los tres cursos y todos los PDs se leyeron en su totalidad. En esta investigación, el documento denominado “PE” se entiende como un instrumento que refleja la propuesta educativa del curso de formación. Este documento ayuda a comprender los lineamientos y, en algunos casos, la concepción de evaluación asumido por el curso y, para identificarlos, se elaboró un documento en el *Software Excel* que organizó las prescripciones según cada IES.

Los “PDs” son entendidos como aquellos documentos elaborados por docentes de los cursos de formación de profesores que contiene, la prescripción de lo que se enseñará y cómo se evaluará. En las tres instituciones se identificaron organizaciones similares por apartados: objetivos generales; contenido; metodología; evaluación; y bibliografía. Para este estudio, se asumió específicamente el apartado de la evaluación, que permitió comprender cómo los docentes asumen y proponen prácticas evaluativas. Para el análisis de estos documentos se creó una tabla en *Excel* por institución. En la primera columna se distribuyó todas las disciplinas de los cursos y, en las demás, los temas investigados: los momentos; los instrumentos; los criterios; las funciones; y los agentes de la evaluación. Así, al leer los planes, se

identificó y se marcó en la tabla lo prescrito para evaluación por cada disciplina.

Este artículo se centró en los momentos y las funciones de la evaluación. Por lo tanto, se realizó una segunda lectura de los planes para identificar qué momentos de evaluación se proponían (inicial, procesal y/o final) y qué funciones asumían (diagnóstica, formativa y/o sumativa). Este proceso permitió identificar cuántos, cuáles y qué prescribió cada una de las disciplinas sobre evaluación en cada curso.

### Paso 2

Para comparar la proporción de cada variable analizada, considerando las diferentes instituciones encuestadas, se utilizó la Prueba de Hipótesis de Proporción (Bussab & Morettin, 2017), cuya hipótesis nula es que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones establecidas.

Así, para el análisis comparativo entre las variables se utilizó la prueba de Chi-cuadrado y la prueba exacta de *Fisher*. Para ello, se consideró como nivel de significancia el 5 % ( $\alpha = 0.05$ ) y como facilitador se utilizó el *software R*, versión 3.6.2.

### Paso 3

Partiendo del paradigma probatorio propuesto por Ginzburg (1989), los PE de los cursos y los PDs son fuentes privilegiadas que brindan pistas y evidencias sobre las acciones, pensamientos e intenciones de cada autor al momento de producirlos. Estos documentos se consideran artefactos construidos culturalmente y llenos de intencionalidades, porque según Bloch (2001), todo lo que un hombre dice o escribe, todo lo que hace o toca, puede y debe informar sobre él.

Según Ginzburg (1989) fue posible identificar, a través de palabras, las prácticas evaluativas asumidas por los cursos de EF de las tres IES. Coincidimos con Bloch (2001) cuando indica la necesidad que el personal investigador adopte una actitud activa, porque los textos o documentos arqueológicos, incluso los aparentemente más claros y complacientes, hablan solo



cuando sabemos interrogarlos. Fueron explorados los PDs analizando las pistas y evidencias (Ginzburg, 1989) dejadas por ellos y las intenciones de quienes las produjeron, principalmente en lo que respecta a las prescripciones de los momentos y las funciones de la evaluación. Los hallazgos se articulan con autores de referencia al tema y documentos gubernamentales —lineamientos curriculares— que guían los cursos de formación de profesores en cada país.

### 3. Resultados

Al analizar las propuestas de evaluación prescritas por los docentes en los PDs fue posible establecer algunas aproximaciones y distancias entre lo abordado en el apartado de evaluación en los planes de cada curso de las tres IES. La Tabla 2 presenta los temas investigados, la frecuencia y la proporción con la que aparecen en los PDs de cada IES.

Tabla 2. ¿Qué se prescribe sobre evaluación en los PDs?

	Ufes/Brasil	Cesmag/Colombia	Udelar/Uruguay
Momentos (inicial, procesal y final)	22 (36 %) a	32 (38 %) a	16 (47 %) a
Instrumentos	49 (80 %) a	83 (99 %) b	30 (88 %) a
Criterios	24 (40 %) a	76 (90 %) b	25 (74 %) c
Función (diagnóstica, formativa y sumativa)	12 (20 %) a	28 (33 %) ab	14 (41 %) b
Agentes (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación)	1 (1,6 %) a	34 (40 %) b	8 (24 %) b

Fuente: Elaboración propia.

Las proporciones seguidas por la misma letra no difieren estadísticamente entre sí utilizando la prueba de Chi-cuadrado o la prueba exacta de Fisher ( $\alpha = 0.05$ ).

La principal preocupación de Ufes/Brasil, en general, es presentar los instrumentos de evaluación que se utilizarán durante el semestre académico. Cesmag/Colombia y Udelar/Uruguay, además de los instrumentos, también destacaron la prescripción de los criterios. Los momentos, funciones y agentes aparecieron en menor proporción en los PDs de los tres cursos.

Al comparar los tres cursos de las IES, se puede observar que las proporciones de PDs que prescribieron los “momentos” de la evaluación no presentan diferencias estadísticas, considerando el nivel de significancia adoptado. En relación con los “instrumentos” y “criterios”, se observa una mayor proporción para Cesmag/Colombia. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con el tema “instrumentos”, para “criterios”, las proporciones en los PDs que los prescriben son estadísticamente diferentes para Ufes/Brasil y Udelar/Uruguay. El escenario encontrado en Ufes/Brasil puede ser

preocupante, ya que el 60 % de las disciplinas no tienen criterios de evaluación y, por lo tanto, no muestran lo que consideran importante que el alumnado aprenda y, en consecuencia, evalúe.

En cuanto a los temas “funciones” y “agentes” de la evaluación, se notó que la mayor proporción de PDs que los prescriben provienen de Cesmag/Colombia y Udelar/Uruguay, los cuales no presentan diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Si bien la proporción de PDs que prescriben a los agentes evaluadores es pequeña en los tres cursos analizados, se destaca que solo en una disciplina de la Ufes/Brasil se identificó esta prescripción.

La Tabla 3 muestra lo que prescriben los planes sobre los momentos y las funciones de la evaluación, así como la frecuencia y proporción con la que aparecen. Para proporciones distintas de cero, también se presenta un análisis comparativo entre IES.





Tabla 3. Los momentos y las funciones evaluativos prescritos en los PDs

Momentos	Ufes/Brasil	Cesmag/Colombia	Udelar/Uruguay
Inicial	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (%)
Procesal	22 (36 %) a	32 (38 %) a	13 (38 %) a
Final	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (9 %)
Funciones	Ufes/Brasil	Cesmag/Colombia	Udelar/Uruguay
Diagnóstica	1 (1,6 %) a	18 (21 %) b	0 (%)
Formativa	7 (11,5 %) a	25 (30 %) b	10 (29 %) ab
Sumativa	6 (10 %) a	5 (6 %) a	5 (15 %) a

Fuente: Elaboración propia.

Las proporciones seguidas por la misma letra no difieren estadísticamente entre sí utilizando la prueba de Chi-cuadrado o la prueba exacta de Fisher ( $\alpha = 0.05$ ).

Se pudo percibir que la mayoría de los PDs evalúan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (procesal) y, solo tres planes de la Udelar/Uruguay destacan que evalúan al final del proceso. Entre las disciplinas de las tres IES que propusieron evaluar de manera procesal, no se encontraron diferencias estadísticas, al nivel de significancia adoptado.

La función formativa fue más destacada en todos los tres cursos. Existen diferencias estadísticamente significativas entre Ufes/Brasil y Cesmag/Colombia cuando analizamos las funciones diagnóstica y formativa. Las disciplinas de Cesmag/Colombia están más preocupadas por asumir la evaluación diagnóstica y formativa en comparación con la Ufes/Brasil. No se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las IES, con respecto a la función sumativa.

#### 4. Discusión y conclusiones

Se destaca la necesidad de un proceso armonioso y sincrónico entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Para Castillo-Arredondo y Cabrerizo (2010), la evaluación requiere una planificación previa que garantice un seguimiento adecuado del ritmo y tiempo del proceso de enseñanza. El diseño de la evaluación debe realizarse de la misma manera que se piensan y proyectan los procesos de enseñanza; lo que implica la predic-

ción de: ¿qué, para qué, cómo, quién y cuándo evaluar? Se entiende que la adecuada planificación de la evaluación puede favorecer la inseparabilidad de su participación dentro y en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto requiere una mayor dedicación del docente y la disponibilidad de tiempo para los procesos de evaluación, ya que deja de entenderse como un elemento puntual y pasa a formar parte del desarrollo de los procesos educativos.

A pesar de que el porcentaje de PDs de los cursos de las tres IES dan poca evidencia de los momentos en que se llevará a cabo la evaluación, es posible notar una preferencia por lo procesal, donde la evaluación ocurre durante todo el período escolar.

Destacamos la diferencia entre el momento de evaluación y la función. Si bien, en algunos casos, el momento favorece una determinada función, ya que habitualmente se asocia con la valoración inicial y la función diagnóstica, así como la procesal con la formativa y la final con la sumativa, son elementos independientes entre sí.

Según Castillo Arredondo y Cabrerizo (2010), la función diagnóstica de la evaluación consiste en obtener información sobre el estado actual del alumnado, permitiendo una planificación y adecuación de los procesos didácticos a la realidad dada. La función formativa, en cambio, sirve como estrategia para mejorar, ajustar y



regular los procesos educativos. Permite al docente identificar su efectividad y modificar aspectos de su desempeño, así como favorece al alumnado en su proceso de aprendizaje, permitiéndole conocer su estado real y reorientar su aprendizaje. La evaluación sumativa tiene una función verificadora, en la que busca comprobar los resultados del aprendizaje permitiendo decidir sobre la promoción o retención en el ciclo educativo.

Los PDs “Cuerpo, movimiento y conocimiento bioquímico y nutricional” de Ufes/Brasil, “Anatomía” de Cesmag/Colombia y “Fisiología del ejercicio” de Udelar/Uruguay, brindan pistas sobre la función sumativa y/o formativa que asume la evaluación en cada disciplina.

Habrà, en cada semestre, tres verificaciones de aprendizaje. Las calificaciones pueden estar formadas por el promedio de trabajo escolar realizado en los períodos respectivos. Para que el alumnado apruebe en la disciplina, deberá alcanzar un promedio aritmético de acuerdo con las Reglas de la Ufes. Calificación 1-20 puntos; Calificación 2-20 puntos; Calificación 3-20 puntos; Verificación de prácticas y actividades complementarias-40 puntos. (Cuerpo, Movimiento, Conocimiento Bioquímico y Nutricional, Ufes/Brasil, nuestra traducción)

[...] adoptó como sistema de evaluación, la evaluación continua, es así como desde el primer momento se realizarán trabajos colaborativos para desarrollar en el curso o fuera de él, exámenes, exposiciones orales y demás formas que permitan observar en el proceso enseñanza-aprendizaje, los adelantos o dificultades que presenten los estudiantes. (Anatomía, Cesmag/Colombia)

La evaluación, como componente importante del currículum, es utilizada con un doble propósito: como una instancia más de aprendizaje y como forma de certificar el aprendizaje (o desempeño, más precisamente) del estudiante. A lo largo del curso se realizarán al menos dos instancias de evaluación, pudiendo ser en formato escrito, aunque no se descartan otras modalidades. (Fisiología del Ejercicio, Udelar/Uruguay)

La disciplina que ofrece el curso de EF de la Ufes/Brasil presenta un proceso de evaluación procesal con tres evaluaciones a lo largo del semestre y asume la función sumativa. Su preocupación radica en verificar lo que aprendió y revisar las calificaciones para su aprobación o desaprobación por parte del estudiante en esa etapa. La disciplina del curso de Cesmag/Colombia también presentó una evaluación procesal utilizando diferentes instrumentos. Sin embargo, a diferencia de lo asumido en el plan de Ufes/Brasil, el plan de Cesmag/Colombia que demostró la preocupación por observar el proceso de enseñanza, el aprendizaje, el progreso y las dificultades del alumnado, acercándose a una función formativa. El plan de Udelar/Uruguay también adopta una evaluación procesal con doble función, formativa y sumativa.

La función de evaluación está relacionada con el proceso de toma de decisiones, es decir, cuál es el uso que se hace de los resultados del proceso de evaluación. En los ejemplos de los tres PDs, se perciben diferentes propósitos que impactan en el aprendizaje del alumnado. Se entiende que la evaluación no debe limitarse a transmitir-verificar-registrar, sino también centrarse en el aprendizaje en un movimiento colaborativo entre docentes y estudiantes que permita comprender los fenómenos estudiados, reorganizándolos y produciendo nuevos conocimientos.

Si bien no existe un lineamiento curricular gubernamental para la formación de profesores en Brasil para guiar la evaluación, existe un reglamento general de la Ufes/Brasil que presenta una propuesta de evaluación para todos los cursos de formación docente (incluidos los cursos de EF), que consiste en evaluar la frecuencia de alumnos en clases y las notas obtenidas en los trabajos escolares, acercándose únicamente a la función sumativa.

Art. 107. La verificación de aprendizajes se realizará en el período académico y corresponderá a la verificación de la asistencia a clase y las notas obtenidas en las tareas escolares asignadas por los Departamentos.



Art. 108. Se requerirá un mínimo de 2 (dos) asignaciones escolares por período lectivo en cada disciplina.

§ 1º El trabajo escolar, a efectos de verificación del aprendizaje, comprenderá pruebas, informes de trabajos realizados, pruebas escritas u orales, proyectos y sus defensas, monografías, prácticas supervisadas y demás trabajos prácticos a criterio de los Departamentos, según la naturaleza de la disciplinas. (Ufes, 2014, p. 28, nuestra traducción)

Es posible percibir la influencia del documento institucional de la Ufes en las prescripciones de evaluación de los PDs del curso de EF de la Ufes/Brasil, en que la principal preocupación de los docentes fue prescribir instrumentos de evaluación para cumplir con el requisito mínimo de dos trabajos escolares por ciclo escolar (cuatro meses). Además, se observó que 20 planes (31 %) destacaron en el apartado de evaluación la relación con las calificaciones y frecuencias necesarias para la aprobación/desaprobación. Este movimiento ofrece pistas sobre la influencia de la función de evaluación asumida en el reglamento general de la Ufes/Brasil y la ausencia de una discusión del tema en el PE del curso de EF que, a pesar de estar basado en una concepción cultural, no presenta guías sobre evaluación para la práctica docente en la misma dirección.

En cuanto al documento gubernamental brasileño, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Brasil, 1996) no proporciona orientación para la práctica evaluativa en la educación superior; sus lineamientos están restringidos a la educación básica. En el contexto de la enseñanza secundaria, el documento establece que la evaluación procesal y formativa son responsabilidad de las instituciones educativas, mientras que el gobierno federal establecerá los estándares de desempeño esperados, que serán referencia en los procesos de evaluación nacional.

Además en las últimas décadas, se han publicado tres resoluciones que prescribieron los lineamientos curriculares nacionales para la formación de profesores en Brasil: CNE/CP nº

1/2002 (Brasil, 2002), nº 2/2015 (Brasil, 2015) y nº 2/2019 (Brasil, 2019). Debido a que el PE del curso de EF de la Ufes/Brasil es del 2014, su implementación se basó en la Resolución CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002). Este documento presenta en el Art. 3 la evaluación como parte integral del proceso de capacitación y una herramienta para diagnosticar las brechas y medir los resultados. Sin embargo, el documento no proporciona una concepción de evaluación.

La Resolución CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) se centra en buscar evaluaciones externas de regularización de cursos de formación. La CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), por su parte, establece una base curricular nacional común para los cursos de formación de profesores de educación básica y, en el capítulo VIII, presenta lineamientos específicos sobre el proceso de evaluación interna y externa. Del mismo modo, las tres resoluciones no definen concepciones de evaluación.

Se percibe que el contexto brasileño no instituye una política centralizada para orientar la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje en la educación superior. La definición de concepciones y prácticas evaluativas se deja a cargo de las instituciones educativas y de los propios cursos de formación. Específicamente en el caso del curso de EF de la Ufes/Brasil, los PDs y el PE dan pistas de que esta ha sido una elección más individual del personal docente de cada disciplina que una decisión colectiva.

La falta de claridad identificada en las prescripciones de las prácticas evaluativas en relación con los momentos, criterios, funciones y agentes, evidencia un vacío en los cursos de formación de profesores en relación con este tema. Como consecuencia, señala la necesidad de documentos gubernamentales que orienten esta práctica evaluativa en la educación superior, asociada a una política de educación continua.

A diferencia de Ufes/Brasil, el PE del curso de EF de Cesmag/Colombia presenta lineamientos para la práctica evaluativa de los docentes, mostrando la adopción del sistema de evaluación continua. Desde el primer momento se





trabaja para desarrollar en el curso y fuera del mismo, herramientas y metodologías de evaluación que permitan observar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la misma línea, la normativa estudiantil de la institución destaca la evaluación como un proceso integral de formación del alumnado, en el que se busca dar respuesta a valores, competencias y monitorear los avances y dificultades de los estudiantes. De los 84 PDs analizados en Cesmag/Colombia, se identificó en 17 (21 %) las orientaciones dadas por la institución sobre la necesidad de que los docentes realicen una evaluación formativa y continua con criterios basados en competencias y habilidades.

Jiménez (2020) señala que el diseño de los PE de los cursos de formación de profesores sigue las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y, en los últimos años, documenta Lineamientos de Calidad para la Licenciaturas en Educación (Colombia, 2014) y Resolución nº 18.583 del 15 de septiembre de 2017 (Colombia, 2017) que regulan las características de las titulaciones de grado. Además de estos documentos, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (Colombia, 2013) presenta descripciones del sistema educativo colombiano, sus propósitos y funcionamiento, y destaca una concepción de evaluación para la formación de profesores.

La concepción se basa en el libro del español Juan Manuel Álvarez Méndez (2007), quien entiende la evaluación como un momento que permite al docente conocer y mejorar su práctica y debe colaborar para que el alumnado aprenda y supere sus dificultades. Así, destaca que en los cursos de formación de profesores la evaluación deben contempla dos vías:

[...] una, crear entornos relacionales de aprendizaje para el educador aprendiente y evaluar su proceso de apropiación de saberes y formas de efectuar su labor educativa. Adicionalmente, formar al educador para su acción educativa incluyendo la evaluación. Así, el educador en formación continua es evaluado y se forma

como evaluador. La otra vía, es considerar la evaluación forma parte de un continuum y debe ser procesual, continua, integrada en el currículo y en el aprendizaje. En consecuencia, la evaluación no debe ser comprendida como una tarea discreta, discontinua, aislada o insignificante. (Colombia, 2013, p. 66)

Además, fue posible percibir una alineación entre la evaluación propuesta en el documento del gobierno de Colombia con los PDs, el PE del curso y la normativa institucional. La orientación nacional en evaluación para la formación de profesores ha sido la misma asumida en el curso de EF de Cesmag/Colombia.

Es importante destacar la doble función que asume la evaluación en el documento de Colombia de que, al asumir una concepción de formación continua, el alumnado es evaluado y formado como evaluador. Se señala el potencial de este movimiento en los cursos de formación de profesores, donde las prácticas de enseñanza y evaluación cumplen su función y sirven también de ejemplo.

La evaluación señalada en los documentos del gobierno colombiano y en los PDs de Cesmag/Colombia, camina en una perspectiva formativa del proceso y no solo de los resultados, por lo tanto, debe incorporarse desde el inicio del trabajo y servir para ofrecer datos permanentes sobre el desarrollo del aprendizaje. De esta forma, favorece el aprendizaje de forma continua y personalizada, sin someter a iguales parámetros y niveles para todos los alumnos, ajustando los ritmos y estilos de aprendizaje (Vlachopoulos, 2008).

En el contexto español, la concepción de evaluación continua ha sido utilizado en la Ley General de Educación de 1970 y se mantiene vigente en la legislación actual en todos los niveles educativos (España, 2006). Otra característica que asemeja la evaluación que realiza el curso Cesmag/Colombia al contexto educativo español es su orientación hacia competencias. Este movimiento aporta pistas sobre la influencia de los autores españoles en las concepciones de evaluación y de formación docente en EF de Cesmag/Colombia.



Al igual que Cesmag/Colombia, el PE del curso de Udelar/Uruguay también guía la práctica del personal docente con respecto a la evaluación. Para eso, debe ser asistido en su doble función: formativa y formadora. Además de la certificación, los procesos de evaluación deben entenderse como un mecanismo de aprendizaje que agrega valor, permitiendo un nuevo encuentro con el conocimiento, consolidándose como una práctica educativa vinculada a la docencia.

La Ley General de Educación n° 18.437 (Uruguay, 2008a) no presenta una concepción ni lineamientos para la práctica evaluativa del personal docente. Sin embargo, este tema se explora en el Plan Nacional Integrado de Formación Docente (Uruguay, 2008b), que analiza, en profundidad, un marco conceptual y teórico para sustentar la política de evaluación en Uruguay. El documento diferencia la evaluación de la certificación. El primero puede y debe contribuir al aprendizaje, mientras que el segundo refleja la necesidad institucional y los dos son inseparables.

En la línea de pensamiento anterior la evaluación/certificación debe abarcar tanto resultados parciales y finales como todo el proceso de aprendizaje que el estudiante realiza, entendido como cambio de sus esquemas referenciales en la comprensión crítica de la realidad y en la posibilidad de obrar fundamentalmente sobre ella. En este sentido, las pruebas en general, incluidos los exámenes tradicionales deberían orientarse a ser prioritariamente ‘sobre’ conocimientos, es decir, de reflexión, crítica, aplicación, transferencia, solución de problemas, etc., más que ‘de’ conocimientos [...]. (Uruguay, 2008b, p. 86)

Uruguay desde 2008 ha adoptado una política nacional de formación de profesores que asume una concepción de evaluación fenomenológica y crítica para este contexto. El artículo 44 del documento destaca que la evaluación de una disciplina debe ser consistente con los objetivos formativos y con los criterios definidos por cada departamento nacional. Así, presenta que la evaluación “[...] en clave fenomenológica y crítica

propone en este sentido la triangulación entre las miradas que provienen de la heteroevaluación del docente, la autoevaluación del estudiante y la coevaluación subgrupal/grupal” (Uruguay, 2008b, p. 87). Si bien la EF no está incluida en el documento nacional para la formación docente en Uruguay, es posible percibir una proximidad entre la propuesta gubernamental y los requisitos de evaluación presentados en los PDs y el PE del curso de EF de Udelar/Uruguay.

Al comparar los cursos de EF de las tres IES, se pudo identificar que Colombia y Uruguay presentan una concepción de evaluación nacional para la formación de profesores que orienta la práctica docente. Colombia brinda a las IES una mayor autonomía para definir los detalles de la estructura académica, y los documentos presentan una concepción de evaluación formativa continua con criterios basados en competencias y habilidades presente también en Cesmag/Colombia. En Uruguay, la propia lógica de organización interna, con los departamentos nacionales, favorece y aporta una unificación de las concepciones de formación y evaluación que, en el caso de Udelar/Uruguay camina en una perspectiva fenomenológica y crítica. El contexto brasileño, en cambio, no mostró la existencia de lineamientos curriculares gubernamentales destinados a orientar las prácticas evaluativas para los cursos de formación de profesores, evidenciando una característica de una política más descentralizada entre los tres países analizados.

Es necesario considerar, analizando los cursos de las tres IES, la complejidad de la configuración curricular que constituye la formación de profesores en EF, por sus diversas áreas de conocimiento que se mueven en las dimensiones biológica, pedagógica, deportiva, etc. Las prescripciones de las prácticas evaluativas en los PDs están más relacionadas con la incorporación de *habitus* de la tradición del área de conocimiento de la formación del docente y la naturaleza de la disciplina que imparte. Esto muestra que su práctica evaluativa es un reflejo de su profesionalidad docente relacionada con su trayectoria



formativa y el contexto de su trabajo. Se entiende que evaluar el aprendizaje del contenido de la disciplina es importante, sin embargo, también es necesario construir prácticas evaluativas que incentiven la constitución de repertorios para el desempeño profesional. Es decir, los docentes del curso de formación, además de evaluar los conocimientos cubiertos por su disciplina, deben proyectar los desafíos de la práctica docente en el contexto escolar para sus estudiantes. Esta es una dirección importante de pensamiento sobre la evaluación en el contexto de la formación del profesorado, específicamente en EF.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez-Méndez, J.M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Bloch, M.L.B. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Zahar.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Ática.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. <https://bit.ly/2S7jw29>
- Brasil (2002). Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP n. 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília, *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 1-9. <https://bit.ly/2Qs5d80>
- Brasil (2015). Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 8-12. <https://bit.ly/3tXK6bA>
- Brasil (2019). Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 2019 - Seção 1, p. 115-119. <https://bit.ly/3bTNA8T>
- Bussab, W.O., & Morettin, P.A. (2017) *Estatística básica*. Saraiva.
- Castillo-Arredondo, S., & Cabrerizo, D.J. (2010). *Avaliação educacional e promoção escolar*. Unesp.
- Colombia (2013). Ministerio de Educación Nacional. *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. <https://bit.ly/2Qv0SRF>
- Colombia (2014). Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos de calidad para la licenciaturas en educación*. <https://bit.ly/3vnoypv>
- Colombia (2017). Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017*. <https://bit.ly/3tZk6fC>
- Creswell, J.W., & Clark, P.V.L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage Publications.
- Deluca, C., & Klinger, D.A. (2010). Assessment literacy development: identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419-438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>
- España (2006). Ley Orgánica nº 2, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, mayo, 2006. <https://bit.ly/3bA6XUf>
- Esteban, M.T. (2003). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. DP&A.
- Frossard, M.L. et al. (2018). Apropriações das práticas avaliativas para o exercício da docência de estudantes de licenciatura em Educação Física. *Journal of Physical Education*, 29, 1-13. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2970>
- 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. <https://doi.org/10.4013/edu.2020.241.38>
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Companhia das Letras.
- Hamodi, C., López-Pastor, V.M., & López-Pastor, A.T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher



- Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 1-20.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Jiménez, M.M. (2020). Indução profissional docente na Colômbia: desafios para a formação inicial e contínua. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 53-66.  
<https://doi.org/10.31639/rbpf.v12i23.287>
- Kearney, S. (2013). Improving engagement: the use of 'authentic self-and peer-assessment for learning' to enhance the student learning experience. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 875-891.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2012.751963>
- Maureira-Cabrera, O., Vásquez-Astudillo, M., Garrido-Valdenegro, F., & Olivares-Silva, M.J. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *Alteridad*, 15(2), 190-203.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.04>
- Nóvoa, A. (2004). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor: afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.  
<http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>
- Paula, S.C., Ferreira-Neto, A., Stieg, R., & dos Santos, W. (2018). Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(72), 802-830.  
<https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.5326>
- Picos, A.P., & López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 36, 279-305.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Poleto, F.M., Frossard, M.L., & Santos, W. (2020). As prescrições de avaliação dos cursos de formação de professores em educação física. *Revista Práxis Educacional*, 16(43), 542-568.  
<https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7057>
- Santos, W. (2005). *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*. Proteoria.
- Santos, W., Rostoldo-Macedo, L., Martins Cassani Matos J., da Silva-Mello, A., & Schneider, O. (2014). Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para atuação profissional. *Educação em Revista*, 30(4), 153-179.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-4698201400400008>
- Sluijsmans, D.M., & Prins, F. (2006). A conceptual framework for integrating peer assessment in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 6-22.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2006.01.005>
- 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. <https://bit.ly/2Sw1GXx>
- Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19(1), 17-38.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Ufes (2014). *Regimento Geral*. <https://bit.ly/3tX1ugr>
- Uruguay (2008a). Ministerios de Educación y Cultura. *Ley General de Educación: Ley n. 18.437*. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo.  
<https://bit.ly/2QsR22y>
- Uruguay (2008b). Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*. Documento Final. <https://bit.ly/3bDwnAb>
- Vlachopoulos, D. (2008). ¿Evaluación final o evaluación continua?: un estudio sobre la valoración de los sistemas evaluativos por los estudiantes de lengua griega antigua. *Classica, Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, 21(1), 7-24.  
[https://doi.org/10.14195/2176-6436\\_21-1\\_1](https://doi.org/10.14195/2176-6436_21-1_1)

