



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2025v30id29170737>

EVALUACIÓN EDUCATIVA PRESCRITA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO COMPARADO ENTRE BRASIL (UFES), URUGUAY (UDELAR) Y ARGENTINA (UNLAM)

Avaliação educacional prescrita no ensino Superior em Educação Física: um estudo comparado entre Brasil (Ufes), Uruguai (Udelar) e Argentina (UNLAM)

Prescribed Educational Assessment in Higher Education in Physical Education: a comparative study between Brazil (Ufes), Uruguay (Udelar), and Argentina (UNLAM)

Kézia Alves Moreira Dutra¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1709-9038>

E-mail: keziadutra@hotmail.com

Jean Carlos Freitas Gama²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7116-4323>

E-mail: jeanfreitas.gama@gmail.com

Wagner dos Santos³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

E-mail: wagnercefd@gmail.com

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar la forma en que se aborda la enseñanza de la evaluación en la formación superior en Educación Física de tres instituciones públicas de América del Sur. Metodológicamente, se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, de tipo exploratoria, y que adopta el análisis crítico-documental, junto con el método comparativo, como enfoques teórico-metodológicos. Con respecto a las fuentes, se utilizaron los planes de estudio prescritos de los cursos de formación inicial de profesores en Educación Física de la UFES, Udelar y UNLAM. Observamos que, de un total de 144 asignaturas en las tres instituciones, 15 abordan la enseñanza de la evaluación de manera directa e indirecta, siendo que solo dos proponen específicamente esta enseñanza como objetivo general del curso. Además, de manera general, percibimos una tendencia en la que la evaluación se utiliza como herramienta al final del proceso de enseñanza, relacionada con el ámbito del aprendizaje. En la UFES, notamos que existe un enfoque pedagógico,

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

³ Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, Brasil.

lo que resulta en una diversidad de enfoques evaluativos. En cuanto a la UdelaR y la UNLaM, el énfasis está en medidas que favorecen el análisis cuantitativo. Finalmente, observamos que aún existen pocas acciones orientadas a la enseñanza de la evaluación de instituciones y sistemas, lo que constituye una brecha que debe ser cubierta por la formación superior de los profesores en esta área.

Palabras clave: evaluación educativa; prescripción de la evaluación; formación inicial.

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o modo como o ensino da avaliação é trabalhado na formação superior em Educação Física de três instituições públicas da América do Sul. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratória e assume a análise crítico-documental, junto ao método comparativo, como abordagens teórico-metodológicas. Como fontes, foram utilizados os currículos prescritos dos cursos de formação inicial de professores em Educação Física da UFES, UDELAR e UNLaM. Evidenciamos que, de um total de 144 disciplinas nas três instituições, 15 trabalham com a prescrição do ensino da avaliação direta e indiretamente, sendo que apenas duas propõem especificamente essa prescrição como objetivo geral para o ensino. Além disso, de maneira geral, percebemos uma tendência da avaliação sendo utilizada como instrumento ao final do processo de ensino, sendo essa relacionada ao âmbito da aprendizagem. Na UFES, notamos que há um enfoque pedagógico, o que resulta em uma diversidade de abordagens avaliativas. No que diz respeito à UDELAR e a UNLaM, a ênfase está em medidas que favorecem a análise quantitativa. Por fim, percebemos que ainda existem poucas ações voltadas para o ensino da avaliação de instituições e de sistemas, se mostrando como uma lacuna a ser preenchida pela formação superior de professores da área.

Palavras-chave: avaliação educacional; prescrição da avaliação; formação inicial.

Abstract: This article aims to analyze how the teaching of assessment is addressed in higher education programs in Physical Education at three public institutions in South America. Methodologically, it is a qualitative research of an exploratory nature, adopting critical-documentary analysis along with the comparative method as its theoretical-methodological approaches. The prescribed curricula of the initial teacher training programs in Physical Education at Ufes, Udelar, and UNLaM were used as sources. We found that, out of a total of 144 courses across the three institutions, 15 include the teaching of assessment both directly and indirectly, with only two specifically proposing this as a general objective for the course. Furthermore, we observed a general tendency for assessment to be used as a tool at the end of the teaching process, typically linked to the scope of learning. At Ufes, we noted a pedagogical focus, resulting in a variety of assessment approaches. In contrast, at Udelar and UNLaM, the emphasis is on measures that favor quantitative analysis. Finally, we observed that there are still few initiatives focused on the teaching of institutional and system assessment, presenting a gap that needs to be addressed in the higher education training of teachers in the field.

Keywords: educational assessment; assessment prescription; higher education.

1 INTRODUCCIÓN

La producción de conocimiento sobre las evaluaciones educativas se ha expandido mundialmente en diversas áreas del conocimiento. Observamos un creciente interés en la comunidad académica en relación con el estudio de la evaluación en la educación superior (Oliveira; Rothen, 2024) y de la evaluación educativa en la formación inicial, especialmente en otros países. Investigaciones realizadas en países como Australia y Nueva Zelanda (Penney et al., 2009), España (Atienza et al., 2016; López-Pastor; Pérez-Pueyo, 2017), Estados Unidos (Kneer, 1986; Placek, 1983), Inglaterra (Baird et al., 2014; Goc-Karp, Woods, 2008; Kirk, 2010; López-Pastor, Kirk y Lorente-Catalán, 2012; Lorente-Catalán, Kirk, 2015) e Irlanda (Dunning et al., 2011) destacan la importancia de profundizar la discusión sobre este tema.

En el contexto brasileño, Candau y Oswald (1995); Barreto et al. (2001) y Poltronieri y Calderón (2012) advierten que entre 1930 y 2010 predominaban estudios cuantitativos sobre la evaluación del aprendizaje en la educación básica. Específicamente, en el campo de la Educación Física (EF), destacamos trabajos con la misma naturaleza, como los de Melo et al. (2014), Ferreira y Mello (2014) y Santos *et al.* (2018b), que señalan el interés en el área por investigaciones sobre la evaluación del aprendizaje.

Por su parte, Paula *et al.* (2018) desarrollaron un estudio para comprender la forma en que se constituye la prescripción de la evaluación en los planes de estudio de formación inicial de profesores en Educación Física, dejando algunas lagunas aún no cubiertas y cuestionamientos abiertos en cuanto al estudio del tema de la evaluación educativa y las formas en que se constituyen las prácticas evaluativas.

Asimismo, Parcerisa *et al.* (2022) identificaron que hay una tendencia hacia la perspectiva del *teaching to the test* en relación con la formación continua de los profesores, es decir, los docentes son preparados con estrategias para actuar en medio de las evaluaciones. Esto se observa, especialmente en las evaluaciones educativas a gran escala, donde los mecanismos de responsabilización basados en el desempeño (PBA) de los estudiantes, en estos sistemas de alto riesgo, están frecuentemente vinculados a recompensas y sanciones para la escuela, el director y/o los profesores.

En diálogo con Santos *et al.* (2018b), observamos que los estudios sobre evaluación educativa en los programas de formación de profesores revelan una variedad de aspectos e que llevan al investigador a indagar en temáticas aún no explorados. En el contexto latinoamericano, diversas iniciativas de investigación han estudiado: a) las concepciones y percepciones de los profesores en formación acerca de la evaluación (Gallardo-Fuentes; López-Pastor; Carter-Tuiller, 2020; Mosquera; Castillo, 2019); b) las aplicaciones de instrumentos evaluativos específicos (Jeldres; Espinoza, 2019; Maldonado-Fuentes, 2020); y c) la forma en que la evaluación está prescrita en los planes de estudio de formación superior (Fuzii, 2013; Paula et al., 2018).

Este debate está influenciado por las políticas educativas locales y las percepciones culturales sobre evaluación y enseñanza-aprendizaje. Aunque muchos estudios se concentran en análisis regionales, pocos intentan comparar las prácticas entre los diferentes países. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿cómo está prescrita la

evaluación en la educación superior en Educación Física en diferentes contextos sudamericanos?

Dicho lo anterior, este estudio tiene como objetivo comprender la forma en que se aborda la enseñanza de la evaluación en la formación superior en Educación Física de tres instituciones públicas de América del Sur (Brasil, Uruguay y Argentina), analizando los ámbitos que se prescriben en las asignaturas de cada plan de estudios. A continuación, presentamos las bases conceptuales que constituyen nuestro objeto y que guían los análisis posteriores del trabajo.

2 FORMACIÓN, CURRÍCULO Y EVALUACIÓN: TIPOLOGÍAS Y BASES CONCEPTUALES

2.1 Formación

Un concepto fundamental para nuestro estudio es el de formación, especialmente en la correlación que se establece con la evaluación y la docencia. Nóvoa (2017) afirma que la formación es esencial para la construcción de la identidad docente. A partir del reconocimiento de la necesidad de cambios en la formación docente, el autor señala: "¿cómo aprende una persona a ser, sentir, actuar, conocer e intervenir como profesor?" Y, para responderla, se dirigieron tres desplazamientos. El primero consiste en valorar el continuo profesional, es decir, la formación inicial relacionándola con la profesión y con la formación continua; el segundo impulsa la búsqueda de inspiración en otras profesiones universitarias; y el tercero define la especificidad de la formación profesional docente.

Otro factor a destacar por el autor Nóvoa (2017), es la necesidad de iniciativas y acciones dirigidas a la formación docente, reforzando la urgencia en la creación de un nuevo lugar para la formación de profesores, idealizando una frontera entre la universidad y las escuelas, con el fin de pensar modelos innovadores.

Por lo tanto, entendemos que es importante constituir un cuerpo de saberes y prácticas que posibiliten la producción de experiencias para la actuación docente en Educación Física y en la Educación Básica. Consideramos que estudiar la evaluación del aprendizaje en el contexto de la formación inicial es fundamental para nuestro objeto de estudio. En este sentido, notamos que este tipo de evaluación se caracteriza por diferentes interfaces y se lleva a cabo de manera orgánica, materializándose en los procesos personales, en las redes que los sujetos establecen, en los contextos de la cultura y de la profesionalidad docente (Nóvoa, 2004).

Además, enfatizamos, en diálogo con Hoffmann (1999), que la práctica profesional y los saberes relacionados con la formación deben estar vinculados y en constante diálogo, ya que concebimos la evaluación del aprendizaje como una importante práctica profesional docente.

2.2 Currículo

Otro concepto que forma parte de este trabajo es el de currículo, ya que atraviesa y orienta tanto el proceso de formación como el de evaluación. Basados en Sacristán (2000), entendemos que la práctica relacionada con el currículo toma en cuenta todos los aspectos didácticos, políticos, administrativos y económicos del contexto/institución en el que se inserta, teorizados a partir de creencias, valores y racionalidades. Sacristán (2000) expone que el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural, por lo tanto, se construye a partir de experiencias y tiene como objetivo organizar las prácticas educativas, siendo clasificado en:

- Currículo prescrito: es un documento que presenta una orientación sobre los contenidos que se deben trabajar, considerando aspectos obligatorios. Además, actúa como referencia para ordenar el sistema curricular, es decir, sirve como base, pero puede cambiar conforme a ciertos factores de cada país, política y sistema educativo.
- Currículo presentado a los profesores: son los instrumentos creados para traducir lo que está en el currículo prescrito, una interpretación del mismo.
- Currículo moldeado por los profesores: a través de la carga cultural y profesional del profesor/agente activo y decisivo para la concreción de los contenidos, el docente logra moldear las propuestas realizadas para que se lleve a cabo la práctica.
- Currículo en acción: es guiado por la teoría y práctica del profesor, con el fin de dar sentido real a la calidad de la enseñanza, siendo posible, de esta manera, notar el verdadero significado de las propuestas curriculares. El currículo en acción se diferencia del prescrito por considerar las influencias e interacciones del medio en el que está inserto.
- Currículo realizado: cuando se pone en práctica, el currículo tiene efectos cognitivos, afectivos, sociales y morales, y estos efectos influyen directamente en la metodología pedagógica. Es, por lo tanto, responsabilidad del docente tener la sensibilidad para manejar el entorno en el que está inserto, ya que las consecuencias del currículo se reflejan en los sujetos involucrados en el proceso, como los estudiantes y docentes, pero también se propagan en el entorno social y familiar.
- Currículo evaluado: este tipo de currículo impone criterios para el proceso de enseñanza-aprendizaje y refuerza la práctica de manera real, es decir, analiza las actividades y los resultados obtenidos a través de la evaluación (Sacristán, 2000).

En nuestro caso, el currículo se constituye como una fuente y, al mismo tiempo, como prácticas que materializan la prescripción de la enseñanza de los ámbitos de evaluación en los programas de formación superior en Brasil, Uruguay y Argentina.

2.3 Evaluación

Al referirnos a la evaluación, es importante destacar la existencia de una pluralidad en la comprensión de las características evaluativas, ya que hay una vasta gama de autores que abordan este tema con concepciones diferentes.

En resumen, existen diversos tipos y formas de evaluar y de concebir la evaluación. Por lo tanto, observamos que los autores de referencia afirman que, aunque sea difícil buscar el concepto de evaluación, el énfasis siempre se centra en obtener información, formular juicios y tomar decisiones, siendo fundamental en el proceso educativo. Así, concebimos la evaluación como un proceso, inserto en la formación de sujetos y atravesado por un currículo, siendo una práctica desarrollada en diferentes contextos, funciones, naturalezas, agentes y criterios, llevada a cabo en momentos diversificados.

Nos acercamos a la idea de tipologías evaluativas, desarrolladas por Arredondo y Diago (2010), organizando la evaluación según su función, modalidad, tiempo de aplicación, propósito, extensión, agentes, origen de los agentes, normotipo, modelos y ámbitos.

Conceptualmente, la evaluación educativa se constituye como un campo profesional y de estudios, abarcando diferentes cuestiones, tales como el currículo, la certificación de la institución educativa, el desempeño del profesor, los materiales de instrucción y el aprendizaje del alumno (Rabelo, 1998; Santos et al., 2018b). De esta manera, su discusión abarca tres ámbitos: el aprendizaje, institucional y de sistemas (Mateos, 2000; Arredondo; Diago, 2010).

Asumimos la concepción indicativa (Santos, 2005). En ella, la evaluación se entiende como un acto político que se presenta como parte del proceso de construcción de la formación, fundamentado en lo prospectivo, en la heterogeneidad sin modelos previamente definidos. Así, la evaluación se configura como un proceso de reflexión sobre y para la acción, contribuyendo a que el profesor, el alumno y los gestores se conviertan en capaces de percibir indicios, alcanzar niveles de complejidad en la interpretación de sus significados e incorporarlos como eventos relevantes para la dinámica evaluativa.

3 METODOLOGÍA

Se caracteriza como una investigación cualitativa y de naturaleza exploratoria, que adopta el análisis crítico-documental y el método comparativo (Bloch, 1998, 2001) como enfoques teórico-metodológicos. Utiliza, como fuentes, los planes de estudio prescritos (Sacristán, 2000) de los programas de formación de profesores en Educación Física de la UFES (Brasil), UdelaR (Uruguay) y UNLaM (Argentina).

En este caso, en diálogo con Bloch (1998), nos interesa emplear el método comparativo en contextos diversos, que presentan un fenómeno compartido, es decir, la prescripción de la enseñanza de la evaluación para los programas de formación de profesores en Educación Física en tres instituciones de países distintos. Además, adoptamos la metodología para investigaciones en educación de naturaleza

comparativa propuesta por Ferrer (2002). Autores como Dutra, Negreiros y Santos (2024) también realizaron un estudio adoptando la metodología propuesta.

Con base en los objetivos de la investigación y el método presentado, establecimos como criterios de inclusión de las fuentes: a) ser una universidad pública que ofrezca el programa de Educación Física; b) manifestar interés en participar en la investigación, poniendo a disposición todos los planes de enseñanza de las asignaturas que constituyen el currículo del programa. Así, obtuvimos respuestas de la UFES, UdelaR y UNLaM. Nuestro banco de fuentes está compuesto por 144 planes de asignaturas de estas tres instituciones, 34 de la UdelaR⁴, 46 de la UNLaM y 64 de la UFES.

Con la obtención de las fuentes, utilizamos el software Microsoft Excel versión 2010 para la tabulación de los datos en hojas de cálculo y la organización de una base de datos⁵. Para el análisis de los documentos y presentación gráfica, utilizamos, como instrumento de apoyo, los softwares *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* versión 0.7 alpha 2 (Iramuteq) y Gephi versión 0.9.2.

El software Iramuteq es un programa que realiza análisis estadísticos con variables cualitativas de textos que tienen un campo léxico básico. Trabaja tanto con análisis más simplificados, como el cálculo de frecuencia de las palabras, hasta operaciones analíticas multivariadas, como la clasificación jerárquica descendente y el análisis de similitud. La presentación de los datos se hizo a través de una de sus posibilidades, la nube de palabras (Camargo, Justo, 2013).

Por su parte, Gephi es un software de exploración de redes de código abierto. Los módulos desarrollados pueden importar, visualizar, espacializar, filtrar, manipular y exportar todo tipo de redes (Bastian; Heymann; Jacomy, 2009, p. 1, traducción nuestra).

En cuanto al tratamiento de las fuentes, tampoco nos interesó juzgarlas, sino interrogarlas, entendiéndolas como artefactos culturalmente contruidos y llenos de intencionalidades (Bloch, 2001). Al explorar los documentos, analizamos los indicios dejados en las pistas, señales y vestigios (Ginzburg, 2002) traídos por las fuentes y las intencionalidades presentes en la enseñanza de la evaluación. Además, con respecto a los softwares de apoyo, “[...] el usuario debe tener en cuenta que el análisis automático presenta resultados genéricos que indican caminos a explorar e interpretar manualmente” (Salviati, 2017, p. 5).

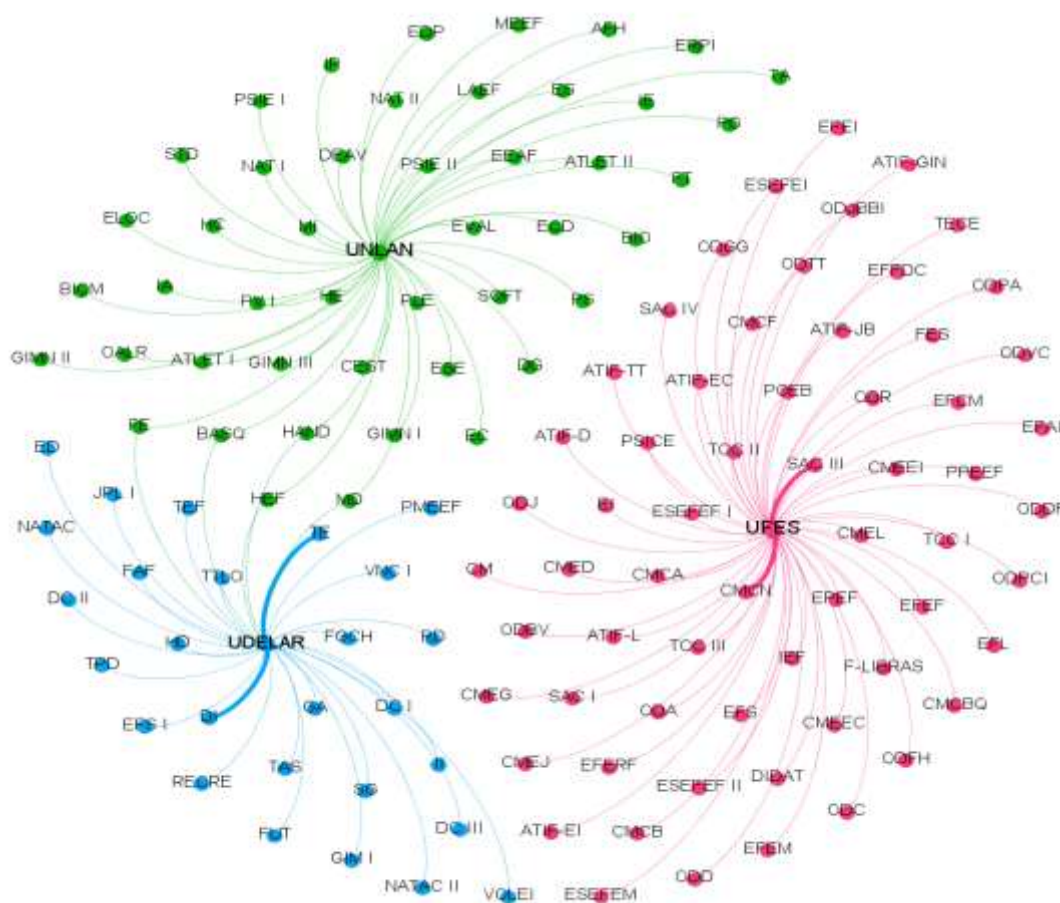
⁴ En el caso de la UdelaR, existía un acuerdo de cooperación en investigación establecido entre investigadores del Instituto de Investigación en Educación y Educación Física (Proteoria/Ufes) y el Instituto Superior de Educación Física (Isef).

⁵ Cuestionamos los planes construyendo inicialmente una tabla amplia con el nombre de la institución, el nombre de la asignatura, la sigla, la carga horaria, el programa, los objetivos, la metodología y el contenido programático. Posteriormente, los datos fueron refinados.

4 RESULTADOS

Realizamos un primer movimiento de análisis con nuestras fuentes que consistió en el mapeo, tabulación e identificación de todas las asignaturas cuyos planes de enseñanza fueron proporcionados. De este modo, elaboramos la Figura 1, producida con el *software* Gephi, que nos ayuda en la visualización gráfica, de manera macro, de las fuentes.

Figura 1 – Cantidad y sigla de las asignaturas ubicadas en cada curso de EF en los países



Fuente: elaboración propia

La Figura 1 expresa la relación establecida entre la oferta total de asignaturas y cada institución/país. Está compuesta por tres clústeres (diferentes conjuntos de colores que representan cada institución), 147 nodos (instituciones y nombres de las asignaturas abreviadas) y 144 aristas (solo las asignaturas abreviadas). En Brasil, el curso está compuesto por 64 asignaturas, en Uruguay 34 y en Argentina 46.

Observando la configuración de la Figura 1, notamos las primeras pistas y señales sobre cómo se concibe la formación en EF en los países. Las aristas de Argentina y Uruguay se unen en cuatro casos, pues estas son asignaturas que tienen

la misma nomenclatura, lo que demuestra una aproximación en las grillas curriculares de estos países.

Tras la identificación de las asignaturas, realizamos la lectura individual de cada plan para el mapeo de los contenidos sobre evaluación. La categorización de los ámbitos de la evaluación (del aprendizaje, evaluación institucional y evaluación de sistemas) se realizó posteriormente a la lectura, tomando como referencia la definición conceptual de Mateos (2000) y Arredondo y Diago (2010).

Analizamos las prescripciones de la evaluación en el título, la descripción, los objetivos, la metodología o los contenidos programáticos. En el Cuadro 1, a continuación, identificamos el nombre de la asignatura, la institución en la que se ofrece, la carga horaria total, la naturaleza, la forma en que prescribe la enseñanza de la evaluación, así como sus posibles ámbitos.

Cuadro 1 - Asignaturas que prescriben la enseñanza de la evaluación directa o indirectamente

Título	Institución	Carga Horaria	Naturaleza	Cómo se prescribe la Evaluación	Ámbitos identificados
Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física	UdelaR	128h	Específica de evaluación	Discusión de la relación entre planificación, metodología y evaluación. Propuestas de evaluación del aprendizaje, evaluación de la enseñanza y evaluación del proyecto de trabajo	Evaluación del aprendizaje y evaluación institucional
Estadística y Evaluación de las Actividades Físicas	UNLaM	32h	Específica de evaluación	Medición y evaluación: objetivos, finalidades, principios y tipos de evaluación. Evaluación descriptiva, cuantitativa y/o evaluación de medidas	Evaluación del aprendizaje y evaluación de sistemas
Gimnasia Artística	UdelaR	64h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Formas de evaluación y apreciación de la técnica	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje
Didáctica General	UNLaM	32h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Evaluación: concepto, enfoques y tipos	Evaluación institucional
Metodología de la Enseñanza de la Educación Física	UNLaM	144h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación y heteroevaluación	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje
Softbol	UNLaM	32h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Autoevaluación y evaluación como un proceso dinámico, continuo y sistemático	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Fisiología del Ejercicio	UNLaM	32h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Evaluación de la aptitud física: evaluación directa e indirecta	Evaluación de sistemas
Ética y Deontología Profesional	UNLaM	32h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Ética y evaluación	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje
Título	Institución	Carga Horaria	Naturaleza	Cómo se prescribe la Evaluación	Ámbitos identificados
Medicina Deportiva	UNLaM	64h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Evaluación de los aspectos físicos y motores	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje
<i>Política e Organização da Educação Básica</i>	UFES	60h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Evaluación de la educación básica	Evaluación de sistemas
<i>Seminário Articulador de Conhecimentos III</i>	UFES	30h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Evaluación del curso y del proceso de formación	Evaluación institucional
Didáctica	UFES	75h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: conceptualización, principios, características, funciones, modalidades, técnicas e instrumentos	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje
<i>Educação e Inclusão</i>	UFES	60h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Evaluación desde una perspectiva inclusiva	Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje
<i>Seminário Articulador de Conhecimentos IV</i>	UFES	30h	Menciona la enseñanza de la evaluación	Evaluación del curso y del proceso de formación	Evaluación institucional

Fuente: elaboración propia

4.1 Ámbitos evaluativos: ¿Cómo los currículos prescritos contemplan la enseñanza de la evaluación?

4.1.1 Disciplinas no específicas: Ámbitos Institucional y de Sistemas

Al analizar las disciplinas y categorizarlas en relación con los ámbitos de la evaluación, notamos que la evaluación institucional está presente en cuatro de las 15 disciplinas abordadas en el Cuadro 1, abarcando características relacionadas con la solución de problemas concretos vividos por las instituciones, mediante la evaluación.

También notamos que la evaluación de sistemas está evidenciada en tres de los 15 planes de enseñanza, abarcando aspectos relacionados con evaluaciones a gran escala.

Siguiendo el diálogo establecido con Mateos (2000) y Arredondo y Diago (2010) respecto a los ámbitos de la evaluación, enfatizamos que la segunda categoría observada, y que también está presente en los planes, trata de la evaluación institucional. Según lo establecido por Dias Sobrinho (1995, p. 11):

Trata-se de avaliação global, portanto, realizada mediante a combinação de auto-avaliação com a avaliação externa. Sua concepção assume como insuficientes os critérios de resultados- traduzidos no desempenho acadêmico final dos estudantes- ou de produtos, que não dão conta dos processos e dos funcionamentos multidimensionais da instituição, e descarta claramente o uso da avaliação para premiação/punição.

Por su parte, Paula *et al.* (2018) también nos ayudan a comprender y poner en perspectiva la evaluación institucional en la educación superior. En este caso, es fundamental concebirla como parte de un proceso que también apunta a la formación del sujeto. Así, la evaluación institucional debe considerarse como una herramienta clave en la constitución del funcionamiento de la institución en su totalidad, analizando críticamente, desde el rendimiento técnico-científico de las actividades, los colegiados y los órganos de apoyo, hasta las condiciones de su desarrollo y sus impactos en el currículo, la gestión, el aprendizaje y la enseñanza.

Con respecto a las disciplinas categorizadas, solo tres se califican dentro del grupo de evaluación institucional, una de ellas es propia de la enseñanza de la evaluación. Estas son: "Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física" (UdelaR) - específica de la enseñanza de la evaluación, "Seminário Articulador de Conhecimentos III" (UFES) y "Seminário Articulador de Conhecimentos IV" (UFES).

Ambas las disciplinas de la UFES apuntan, como contenido programático a la: "[...] elaboración colectiva de criterios para evaluación parcial del curso y del proceso de formación" (UFES, 2014d; UFES 2014e, p. 1). Es decir, abordan el contenido de evaluación, pero de manera más superficial, presentando solo la evaluación del curso y del proceso de formación, permitiendo reflexiones para promover la mejora en el proceso de enseñanza.

La disciplina *Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física* (UdelaR) presenta en su plan la discusión sobre planificación, metodología y evaluación, trayendo propuestas de evaluación del aprendizaje, la enseñanza y el proyecto de trabajo. Además, por ser una disciplina específica, tiene una discusión más amplia sobre la enseñanza de la evaluación en comparación con las demás no específicas.

En cuanto a la evaluación de sistemas, esta se define como evaluaciones a gran escala, con énfasis en el despliegue del aprendizaje de los estudiantes y la producción de métodos. Según Mateos (2000), se constituye de manera que institucionaliza prácticas evaluativas destinadas a diagnosticar y evaluar la calidad educativa y

proponer medidas de mejora para los respectivos sistemas educativos. De las disciplinas presentadas, dos de ellas forman parte del ámbito de la evaluación de sistemas: “Estadística y Evaluación de las Actividades Físicas” (UNLaM) y “Política e Organização da Educação Básica” (UFES).

Santos, Paula y Stieg (2018, p. 114) señalan, respecto a la evaluación institucional y de sistemas en la formación de docentes de EF en América Latina, que es necesario “[...] reconocer que cada una tiene un contexto, fundamentos, objetivos y resultados específicos (en ámbito local o general), pero que, en el contexto educativo, estos dos niveles, sumados a la evaluación del aprendizaje, se articulan y se complementan”. Así, al correlacionar con las disciplinas que se clasifican en el ámbito institucional y de sistemas, verificamos que también pueden estar contempladas en el ámbito del aprendizaje, es decir, es posible observar la amplitud que la evaluación proporciona en el contexto educativo.

La disciplina titulada “Estadística y Evaluación de las Actividades Físicas” aborda la enseñanza de la evaluación en su plan. Mediante el análisis de este, notamos que se destacó la evaluación de medidas, trazando objetivos, finalidades y los tipos de evaluación, mediante análisis descriptivos cuantitativos.

De este modo, en el plan, se abordan evaluaciones dirigidas a dimensiones anatomofisiológicas, trayendo como unidad didáctica “Introducción a la Medición y Evaluación en Educación Física”, que se refiere a conceptos, clasificaciones, actividad física, ejercicio físico y aptitud física, lo que puede justificarse por la concepción de EF comprendida en el curso de la UNLaM, que es diferente en comparación con la UFES. En la Unidad 1 del plan de la disciplina mencionada, también es evidente la elaboración de datos a gran escala: “Interpretación y presentación de resultados: Gráficos”.

La disciplina “Política e Organização da Educação Básica” (UFES) está dirigida a la evaluación de la educación básica, pero en ambas, se presenta la elaboración de datos a gran escala. Aunque se refiere a la evaluación, no se brinda más información en el plan. En él, se destaca como tema la “Evaluación de la Educación Básica”, categorizada como evaluación de sistemas, según los autores que utilizamos como base teórica de la investigación (Arredondo; Diago, 2010; Santos; Paula; Stieg, 2019).

De esta manera, la evaluación institucional y la evaluación de sistemas se conforman como elementos importantes en el proceso de formación pensado de manera integral, ya que permiten una visión ampliada y permiten a los docentes establecer puntos de conexión entre lo que se prescribe en contextos micro y macro, así como lo que se está practicando. Además, es necesario considerar la propia elaboración de políticas educativas evaluativas y la participación de más sujetos en este contexto.

Aunque aún aparece de manera incipiente en los planes y en nuestros análisis, entendemos que estos ámbitos deben ser más evidenciados y abren nuevas posibilidades para estudios futuros, principalmente en el área de EF, estableciendo diálogos con el área de la educación y áreas afines.

4.1.2 Disciplinas específicas: ámbito del aprendizaje

Palabras con recurrencia regular (entre 6 y 10) – campo (10), concepto (9), actividad física (8), estadístico (8), método (8), alumno (8), medición (7), metodología (7), tests (7), tipo (7), interpretación (6) y resultado (6).

Palabras con recurrencia baja/mínima (entre 3 y 5) – aptitud física (5), capacidad (5), correlación (5), enseñanza (5), frecuencia (5), hipótesis (5), instrumento (5), proporción (5), práctico (5), aplicación (5), aproximación (5), deporte (5), fundamento (4), objeto (4), protocolo (4), variable (4), análisis (3), aprendizaje (3), aptitud (3), calificación (3), contemporáneo (3), contexto (3), dispositivo (3), estudio (3), herramienta (3), laboratorio (3), nivel (3), objetivo (3), parámetro (3), potencia (3), propuesta (3) y prueba (3).

Paula et al. (2018), en un estudio que también mapeó la enseñanza de la evaluación, pero en ocho países de América Latina hispanohablante, encontró 45 disciplinas específicas, distribuidas en 38 instituciones. De este total, el 51% se ofrecen en Chile. Además, destaca que se privilegia el debate sobre las dimensiones del currículo, la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, articulados a la Educación Física. Ya la enseñanza de la evaluación institucional y de sistemas se presenta de forma incipiente y desarticulada de las cuestiones relacionadas con la Educación Física. Autores como Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Thuillier (2017) investigaron las prácticas de evaluación formativa usadas en el proceso de formación inicial en Educación Física en Chile, comparando la percepción de estudiantes, profesores y egresados.

Por ser específicas de la enseñanza de la evaluación, estas disciplinas terminan abarcando más ámbitos en comparación con las demás. De este modo, sus planes de enseñanza contienen elementos que hacen que se acerquen y, a la vez, se distancien. Así, destacamos sus objetivos:

Presentar a la planificación, la metodología y la evaluación como objetos de reflexión teórica- Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física (Udelar, 2017b, p. 2).

Que el alumno reconozca la distinción entre evaluación de la actividad física y de la aptitud física, e identifique y aplique correctamente los instrumentos adecuados para cada dominio (UNLaM, 2017a, p. 2).

Dialogando con Mateos (2000) y Arredondo y Diago (2010), entendemos que este ámbito de la evaluación se desarrolla en la relación entre profesor y alumno, con el fin de producir resultados a partir de la realización de la práctica evaluativa y que establezca la relación entre los objetivos planeados y su ejecución, considerando si dichos objetivos fueron alcanzados.

Al analizar con mayor profundidad las disciplinas específicas, notamos que muestran perspectivas diferentes al abordar la enseñanza de la evaluación, sobre todo cuando observamos sus unidades didácticas: "Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física – Unidad III. *Evaluación y Evaluación en Educación Física*" (UdelaR, 2017b, p. 2) y "Estadística y Evaluación de las Actividades Físicas –

Unidad 1. *Introducción a la Medición y Evaluación en Educación Física* (UnLaM, 2017a, p. 2).

Por un lado, la disciplina de UdelaR tiene como base discusiones epistemológicas, estableciendo una relación entre planificación, metodología y evaluación con aspectos pedagógicos y cualitativos. Por otro lado, la materia de UNLaM tiene como eje central una racionalidad en la enseñanza de la evaluación basada en aspectos físicos. Este es un elemento interesante, ya que muestra las diferencias en la concepción de formación y también de evaluación en ambos casos.

Las análisis realizados por Stieg *et al.* (2018a) contribuyen a comprender la evaluación del aprendizaje relacionada con la perspectiva formativa. En este caso, los objetos son los resultados del aprendizaje de los estudiantes, caracterizando una evaluación sumativa, utilizada en la mayoría de los casos para establecer clasificaciones. Así, derivado de esta categorización, constatamos que las disciplinas en las que prevalece el ámbito de la evaluación del aprendizaje poseen un sesgo cuantitativo, ya sea sumativo, y, en algunos casos, principalmente en el curso de EF en la universidad brasileña, tienen un carácter pedagógico que menciona la enseñanza de la evaluación en las unidades curriculares de los planes de las disciplinas.

Gran parte de las disciplinas que se basan en la evaluación del aprendizaje son de la UNLaM (seis en total) y tienen una naturaleza orientada hacia las dimensiones anatomofisiológicas. Además, existen disciplinas que no son específicas de evaluación en ambas instituciones y que se acercan, ya que, en todas ellas, identificamos contenidos de enseñanza que remiten a la evaluación basada en aspectos físicos y motores, es decir, evaluación de medidas. Con esto, es posible destacar algunos puntos de los planes:

Análisis de los elementos constitutivos de este deporte: regulamentos de competencia, características de los diferentes aparatos femeninos y masculinos, formas de evaluación- Gimnasia Artística (Udelar, 2017a, p. 2).

La autoevaluación y la evaluación como un proceso dinámico, continuo y sistemático- Softbol (UNLaM, 2017d, p. 5).

UNIDAD TEMATICA 10: EVALUACIÓN DE LA APTITUD FÍSICA. A) Evaluación: Definición. ¿Qué es evaluar? Objetivos. Interpretación de las pruebas de Campo y Laboratorio. ¿Qué es evaluación directa e indirecta?- Medicina Deportiva (UNLaM, 2017b, p. 4).

Estos fragmentos de texto corroboran los análisis realizados por Mateos (2000) respecto a las concepciones evaluativas, quienes las dividió en dos grandes grupos, considerando la evaluación centrada en los resultados, restringiendo la recolección de información y la evaluación orientada al estudio de los procesos, favoreciendo una percepción global de la información.

Entendemos que tales conceptos se acercan al objetivo general de la investigación y las clasificaciones realizadas respecto a las disciplinas específicas de evaluación. Estas disciplinas pueden considerar la evaluación como estudio de los procesos. Ya en el caso de las disciplinas que mencionan la enseñanza de la misma, en

su mayoría, consideran la evaluación centrada en los resultados y la conciben de manera más cuantificable.

En esta línea, Sarni *et al.* (2018) ayudan a comprender tal contexto. Para ellos, las prácticas evaluativas deben estar relacionadas con los planes de las asignaturas cursadas por los profesores en la formación inicial. Esto es un indicio que nos proporciona pistas sobre una posible aproximación que debe realizarse entre las concepciones formativas, los contenidos de enseñanza y las prácticas evaluativas.

En este caso, notamos que el contenido “evaluación” está presente en las asignaturas que abordan el eje deportivo y su amplia cobertura. Cuando este contenido se relaciona con el deporte, es común que la evaluación se enfoque en aspectos físicos y motores; sin embargo, es necesario cuestionar que los enfoques pedagógicos también estén presentes en las prácticas del profesor, ya que al evaluar es necesario considerar un proceso inserto en la formación de sujetos y atravesado por un currículo (Arredondo; Diago, 2010). Es decir, analizar únicamente las dimensiones anatomofisiológicas puede limitar lo que el estudiante realmente aprendió, ya que esto evidencia un diagnóstico más cuantitativo y que no toma en cuenta otros aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje y la relación con el saber.

De esta forma, es fundamental ampliar la propia concepción del cuerpo, así como de las experiencias. Tomando como base a Charlot (2000), el cuerpo debe entenderse como un cuerpo-sujeto, es decir, un sujeto encarnado, aquel que considera el todo, sin fragmentar lo que es saber-objeto, saber-relacional y saber-práctico. Para Charlot (2000), las figuras del aprendizaje son maneras de aprender y, consecuentemente, de apropiarse del mundo. Estos tipos de apropiación de saberes se presentan al sujeto bajo tres formas posibles: a) saberes-objeto (los saberes contenidos en objetos empíricos como un libro, un periódico o el lenguaje escrito, etc.); b) saberes de dominio (los saberes inscritos en el cuerpo, en las prácticas y en actividades a ser dominadas); c) saberes-relacionales (los saberes insertos en las relaciones y en el contacto con el otro).

En este sentido, al analizar estos contenidos, comprendemos que, a pesar de que las instituciones tienen sus especificidades y su historia de construcción formativo-educacional, es necesario concebir la evaluación como una práctica indicativa, cuyo eje central son los sujetos y que considera sus singularidades inseridas en un proceso, es decir, el proceso de formación.

Es importante reflexionar también, sobre todo en el contexto brasileño, que la presencia recurrente de la prescripción de la enseñanza de evaluaciones que consideran más el ámbito institucional y de sistemas puede indicar un posible alineamiento curricular orientado al Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). En este caso, la Evaluación Institucional estaría compuesta por procesos de evaluación interna (autoevaluación), complementada por procesos de evaluación externa (Oliveira; Rothen, 2024). Así, percibimos el *Assessment for Learning*, que es un proceso continuo que utiliza evidencias del aprendizaje de los estudiantes para ajustar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, buscando “[...] mejorar el

aprendizaje de los estudiantes y determinar el estado del desempeño en el aprendizaje” (Schellekens *et al.*, 2021, p. 9).

También a nivel internacional, es necesario considerar, como señalan Verhine y Freitas (2012), que la evaluación de la educación superior se ha ido ampliando y estandarizando para diferentes sistemas, dialogando fuertemente con agendas globales. De esta manera, se percibe este tipo de evaluación bajo dos modelos: uno externo a las instituciones y con carácter de ranking y, por otro lado, otro modelo que enfoca la mirada en los problemas internos con orientación formativa procesual.

Además de las asignaturas que se aproximan por el hecho de que sus planes contemplan la evaluación de medidas, algunas de ellas también se asemejan por la vía pedagógica. Al investigar los planes de las asignaturas ofrecidas en el programa de formación inicial en Educación Física, por la UFES, percibimos que dos de ellas se destacan por la aproximación en el ámbito de la enseñanza: la asignatura “Educação e Inclusão”, abordando en la “Unidade IV” el siguiente contenido: “Que práticas almejamos diante da diversidade? Algumas pistas - avaliação numa perspectiva inclusiva” (UFES, 2014b, p. 2); y la asignatura “Didática” con los contenidos: “[...] avaliação do processo ensino-aprendizagem, conceituação, princípios, características, funções e modalidades, técnicas e instrumentos” (UFES, 2014a, p. 2). En ambas materias predomina el carácter pedagógico, pero solo mencionan la enseñanza de la evaluación dentro de sus especificidades, de acuerdo con las unidades curriculares.

Derivado de los análisis realizados, es evidente que gran parte de las asignaturas contempla la evaluación del aprendizaje. Esto significa que la prioridad no está centrada en la enseñanza de la evaluación, sino en la forma en que será realizada durante la formación; es decir, la evaluación, en este caso, se comprende como el resultado del proceso de enseñanza. Sin embargo, existen dos excepciones, que son las asignaturas que incluyen en el currículo la enseñanza de la evaluación.

Con base en las observaciones hechas por Santos *et al.* (2021) respecto a la importancia de la evaluación educativa en el contexto de la formación inicial de futuros docentes, destacamos la relevancia de problematizar la temática en los programas de formación docente, para que el estudiante que esté atravesando este proceso comprenda que la evaluación abarca los contextos de trabajo de los futuros profesores, lo que permite negociar mejoras en las instituciones educativas, tomando como base los problemas concretos existentes.

Estas evaluaciones amplias y sus variaciones van más allá del producto final del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que incluyen aspectos de cómo evaluar y las discusiones que atraviesan la propia evaluación. La asignatura “Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física” aborda propuestas de evaluación del aprendizaje, evaluación de la enseñanza y evaluación de proyectos de trabajo, y materializa este proceso, fundamental en la constitución de un programa e incluso de una institución educativa.

Otros estudios con este carácter ya se han desarrollado. Paula *et al.* (2018), que también mapeó la enseñanza de la evaluación en ocho países de América Latina hispanohablante, encontró 45 asignaturas específicas, distribuidas en 38 instituciones.

De este total, el 51% se ofrece en Chile. Destacamos, además, que se privilegia el debate sobre las dimensiones del currículo, la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, articuladas a la Educación Física. La enseñanza de la evaluación institucional y de sistemas se presenta de manera tímida y desarticulada de los aspectos relacionados con la Educación Física.

Comprender la prescripción de la enseñanza de la evaluación en los planes de asignaturas, de manera comparada, denota un movimiento amplio, pero que al mismo tiempo debe ser minucioso. Así, al captar los ámbitos evidenciados, podemos percibir indicios sobre cómo se trabajan estos contenidos en las instituciones. Al notar que el ámbito del aprendizaje está mayoritariamente presente en lo que se propone para la evaluación, percibimos que parece haber una jerarquización de los contenidos a enseñar cuando se trabaja esta temática.

En el caso de la evaluación del aprendizaje, esto parece ser una tendencia, sobre todo en programas de formación inicial de profesores, ya que tiene relación directa con la futura práctica pedagógica a desarrollar en el mundo laboral. Sin embargo, también comprendemos que es fundamental trabajar los otros ámbitos de la evaluación (institucional y de sistemas).

5 CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio tuvo como objetivo examinar qué dimensiones de la evaluación educativa están previstas en los Programas de Formación de Profesores en Educación Física de la UFES (Brasil), UdelaR (Uruguay) y UNLaM (Argentina), teniendo en cuenta las directrices de enseñanza contenidas en sus planes de estudio. Se identificaron algunas reflexiones sobre la conducción del proceso educativo relacionado con la evaluación en los diversos contextos analizados.

En la UFES, las asignaturas del curso tienen un enfoque pedagógico, lo que resulta en una diversidad de enfoques evaluativos. Sin embargo, ninguna de ellas trata la cuestión de forma específica, evidenciando las dificultades de evaluación en el escenario profesional del componente curricular de Educación Física.

En lo que respecta a la UdelaR y la UNLaM, el énfasis está en medidas que favorecen el análisis cuantitativo. Además, entre las asignaturas examinadas, hay dos que se concentran específicamente en la enseñanza de la evaluación, una en cada institución. De los 144 planes de enseñanza analizados, solo dos tratan la temática de manera detallada, evidenciando la urgencia de expandir las investigaciones sobre la inclusión de la enseñanza de la evaluación en los planes de estudio de Formación Inicial, especialmente en Educación Física.

Por último, observamos que la mayoría de las asignaturas aborda la evaluación del aprendizaje. Esto indica que el enfoque no está en la instrucción sobre la evaluación en sí, sino en la manera en que se aplicará a lo largo del curso, es decir, la evaluación se concibe como un resultado del proceso educativo. Sin embargo, hay dos excepciones: las asignaturas que incorporan en sus planes de estudio el tema de la evaluación. Así, destacamos que estas asignaturas van más allá del resultado final del

proceso de enseñanza-aprendizaje, pues incluyen cuestiones sobre cómo realizar la evaluación y las reflexiones que la rodean.

Todavía existen pocas acciones dirigidas a la enseñanza de la evaluación institucional y de sistemas, lo que constituye una brecha que debe ser cubierta por la formación superior de los profesores de la disciplina. Por lo tanto, destacamos la necesidad de estudios futuros sobre el tema, especialmente aquellos que propongan dar voz a los sujetos involucrados en el proceso en diferentes países latinos.

REFERENCIAS

ARREDONDO, S. C.; DIAGO, J. C. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madrid: Pearson Educación, 2010.

ATIENZA, R. *et al.* La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1033-1048, out./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/59732>. Acesso em: 09 set. 2025.

BAIRD, J. *et al.* **Assessment and learning**: state of the field review. Oslo: Knowledge Center for Education, 2014.

BARRETO, E. S. de S. *et al.* Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 114, p. 49-88, 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/584>. Acesso em: 23 jul. 2022.

BASTIAN, M.; HEYMANN, S.; JACOMY, M. Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks. **Proceedings of the international AAI conference on web and social media**, Califórnia, v. 3, n. 1, p. 361-362, 2009. DOI 10.1609/icwsm.v3i1.13937. Disponível em: <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/13937>. Acesso em: 23 jul. 2022.

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

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

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRaMuTeQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 21, n. 2, p. 513-518, maio 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acesso em: 10 set. 2025.

CANAU, V. M.; OSWALD, M. L. M. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, 1995. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/822/831>. Acesso em: 08 set. 2025.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, José.; BALZAN, Newton Cesar. **Avaliação Institucional**: teorias e experiências. São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-16.

DUNNING, C. *et al.* The impact of the COPET programme on student PE teachers' teaching practice experiences. **European Physical Education Review**, London, v. 2, n. 17, p. 153-165, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1356336X11413182>. Acesso em: 27 mar. 2023.

DUTRA, K. A. M.; NEGREIROS, H. L.; SANTOS, W. dos. Statewide standardized exams and the shaping of education policies for assessment: A comparative analysis of Paebes (Brazil) and Exeims-BC (Mexico). **Education Policy Analysis Archives**, Estados Unidos, v. 32, n. 27, p. 1-25, 2024. DOI 10.14507/epaa.32.8454. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8454>. Acesso em: 9 set. 2025.

FERREIRA, M. S.; MELLO, J. G. As dimensões da avaliação na educação física escolar: uma análise da produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 146-160, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n42p146>. Acesso em: 03 mar. 2022.

FUZZI, F. T. **Formação de professores de educação física e avaliação**: investigando a reestruturação curricular dos cursos de licenciatura. 2010. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

GALLARDO-FUENTES, F. J.; LÓPEZ-PASTOR, V. M.; CARTER TRUILLIER, B. ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? percepción de alumnado, professorado y egresados de una universidad. **Psychology, Society, & Education**, Amsterdã, v. 9, n. 2, p. 227-238, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360174>. Acesso em: 08 set. 2025.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOC-KARP, G.; WOODS, M. Preservice teacher's perceptions about assessment and it's implementation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 27, n. 3, p. 327-346, jul. 2008. Disponível em:

<https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/27/3/article-p327.xml>. Acesso em: 12 set. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 27. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

JELDRES, P. A. S.; ESPINOZA, M. C. Chilean pre-service teachers' perceptions towards benefits and challenges of EFL writing portfolios. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, Colombia, v. 21, n. 2, p. 79-96, 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-07902019000200079&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 08 set. 2025.

KIRK, D. **Physical education futures**. 2. ed. London: Routledge, 2010.

KNEER, M. A description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. **Journal of Teaching in Physical Education**, Texas, v. 5, n. 2, p. 91-106, 1986. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jtpe/5/2/article-p91.xml>. Acesso em: 07 ago. 2022.

LÓPEZ-PASTOR, V. M. *et al.* Alternative assessment in physical education: a review of international literature. **Sport, Education and Society**, London, v. 18, n. 1, p. 57-76, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2012.713860>. Acesso em: 09 set. 2025.

LÓPEZ-PASTOR, V. M.; PÉREZ-PUEYO, Á. **Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas**. León: Universidad de León: Secretariado de Publicaciones, 2017.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D. Student teacher's understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. **European Physical Education Review**, Reino Unido, v. 1, p. 1-17, jun. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1356336X15590352>. Acesso em: 15 nov. 2024.

MALDONADO-FUENTES, A. C. Mi participación cuenta: opiniones de estudiantes en formación inicial docente sobre el uso de one minute paper. **Espac. blanco, Ser. indagaciones**, Tandil, Argentina, v. 30, n. 1, p. 81-98, jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1515-94852020000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 21 out. 2020.

MATEOS, J. A. **La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas**. Barcelona: Horsori Editorial, 2000.

MELO, L. F.; MIRANDA, M. L. de J.; FERRAZ, O. L.; NISTA-PICCOLO, V. L. Produção de conhecimentos em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 1-15, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.18838>. Acesso em: 09 de set. 2025.

MOSQUERA, L. H.; CASTILLO, L. C. Z. Assessment of English learning in a language teacher education program. **GIST: Education and Learning Research Journal**, Bogotá, Colômbia, n. 19, p. 193-214, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763424>. Acesso em: 09 set. 2025.

NÓVOA, A. S. da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2021.

NÓVOA, A. S. da. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2004.

OLIVEIRA, I. dos S.; ROTHEN, J. C. Vinte anos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES no Brasil: trajetória, princípios, dilemas e tendências. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 29, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/p984HkkZqPmtT5sTBDS7mTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 abr. 2024.

PARCERISA, L. *et al.* Teacher autonomy in the age of performance-based accountability: a review based on teaching profession regulatory models (2017-2020). **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 30, n. 100, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1351052.pdf>. Acesso em: 09 set. 2025.

PAULA, S. C. de *et al.* Ensino da avaliação nos cursos de educação física da América Latina. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 802-830, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v29i72.5326>. Acesso em: 17 jan. 2022.

PENNEY, Dawn *et al.* Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. **Sport, Education and Society**, London, v. 14, n. 4, p. 421- 442, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>. Acesso em: 08 set. 2025.

PLACEK, J. Conceptions of success in teaching: Busy, happy, good? *In*: TEMPLIN, T. J.; OLSEN, J. K. (org.). **Research on teaching in physical education**. London: C.I.C. Big Ten Symposium. Champaign, IL: Human Kinetics, 1983. p. 46-56.

POLTRONIERI, H.; CALDERÓN, A. I. Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 82-103, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v23n53/v23n53a05.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2023.

RABELO, E. H. **Avaliação**: novos tempos, novas práticas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3)**: compilação, organização e notas. Planaltina, DF: Iramuteq, 2017. v. 31.

SANTOS, W. **Currículo e avaliação na educação física**: do mergulho à intervenção, Vitória: Proteoria, 2005.

SANTOS, W. dos. *et al.* Avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores: o que dizem os periódicos da educação. *In*: SANTOS, W. (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018a. p. 149-161.

SANTOS, W. dos. *et al.* Avaliação em educação física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/BbzPqfDxT4QrddLCtPMc5rN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SANTOS, W. dos *et al.* La enseñanza de la evaluación educativa en la formación de profesores de la Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil. *In*: SANTOS, W; STIEG, R. (org). **Evaluación educativa en la formación de profesores**: Brasil, Colombia, Chile, España, Inglaterra, México, Nueva Zelanda y Uruguay. Curitiba: Appris, 2021. p. 151-173.

SANTOS, W. dos; PAULA, S. C. de; STIEG, R. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em Educação Física na América Latina. **Revista Espaço Pedagógico**, São Francisco, CA, v. 26, n. 1, p. 99-116, 2019. Disponível em: <https://11nq.com/Avaliacoessinstitucionaisedesistemas>. Acesso em: 09 set. 2025.

SARNI, M. *et al.* La evaluación del aprendizaje en educación física: aportes surgidos. *In*: SANTOS, W. dos. (org.). **Avaliação na educação física**: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha. Curitiba: Appris, 2018. p. 271-288.

SHELLEKENS, L. *et al.* A scoping review on the notions of Assessment as Learning (AaL), Assessment for Learning (AfL), and Assessment of Learning (AoL). **Studies in Educational Evaluation**, Holanda, v. 71, p. 101094, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X21001206>. Acesso em: 08 set. 2025.

STIEG, R. *et al.* Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 639-667, maio/ago. 2018a. Disponível em: https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/23679/mod_resource/content/4/STIEG%20et%20al.%2C%202018.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

STIEG, R. *et al.* Formação inicial e avaliação educacional: uma análise das bibliografias da educação física. *In*: SANTOS, W. dos. (org.). **Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha**. Curitiba: Appris, 2018b. p. 99-120.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA- UDELAR. Instituto Superior de Educación Física. **Plano de enseñanza:** gimnasia artística. Montevideo: UDELAR, 2017a.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - UDELAR. Instituto Superior de Educación Física. **Plano de enseñanza:** planificación, metodología y evaluación de la educación física. Montevideo: UDELAR, 2017b.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** estadística y evaluación de las actividades físicas. Buenos Aires: UNLAM, 2017a.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** medicina deportiva. Buenos Aires: UNLAM, 2017b.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** softbol. Buenos Aires: UNLAM, 2017d.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** didáctica general. Buenos Aires: UNLAM, 2017e.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** metodología de la enseñanza de la educación física. Buenos Aires: UNLAM, 2017f.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA - UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** fisiología del ejercicio. Buenos Aires: UNLAM, 2017g.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA MATANZA – UNLAM. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales. **Plano de enseñanza:** seminario de tecnología deportiva. Buenos Aires: UNLAM, 2017c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. **Plano de disciplina:** didática. Vitória: UFES, 2014a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. **Plano de disciplina:** educação e inclusão. Vitória: UFES, 2014b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. **Plano de disciplina:** política e organização da educação básica. Vitória: UFES, 2014c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. **Plano de disciplina:** seminário articulador de conhecimentos III. Vitória: UFES, 2014d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. **Plano de disciplina:** seminário articulador de conhecimentos IV. Vitória: UFES, 2014e.

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. S. M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 16-39, 2012. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al CNPq por el financiamiento del proyecto “La enseñanza de la evaluación educativa en la formación de profesores en América Latina: el lugar (in)visible de las políticas de exámenes” (Proceso nº 442126/2023-9), que hizo posible el desarrollo de este estudio.

Contribuição dos Autores

Kézia Alves Moreira Dutra – conceptualización, investigación, metodología, análisis de los datos y redacción del texto

Jean Carlos Freitas Gama – conceptualización, investigación, metodología, análisis de los datos y redacción del texto.

Wagner dos Santos – orientación, supervisión, redacción, revisión y aprobación de la versión final del texto.

Declaración de Conflicto de Interés

Los autores declaran que no existe conflicto de interés respecto al artículo “Evaluación educativa prescrita en la educación superior en Educación Física y Argentina (UNLaM): un estudio comparado entre Brasil (Ufes), Uruguay (Udelar)”.

Disponibilidad de Datos

Los contenidos subyacentes al texto de la investigación están disponibles en el artículo.

Revisado y traducido por: María Eugenia Talavera
Correo electrónico: talavera@irice-conicet.gov.ar